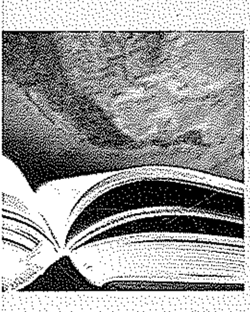
Nueva carrera docente

La evaluación es compleja porque sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser protagónicas; y este modo de entender la evaluación sigue vigente hoy en muchas escuelas. Pero ya no es el único, convive con otros a los que justamente se dedica este libro. Aquí encontrarán un conjunto de reflexiones, teorías y sugerencias sustentadas en la cotidianeidad de las aulas, que aportan a la práctica, a la formación docente y a la mejora del aprendizaje de sus alumnos.







ISBN 978-987-06-0297-2

9 789870 602972

Cód.: A-4-0297

AIQUE Educación

REBECA ANIJOVICH • CARLOS GONZÁLEZ

EVALUAR PARA APRENDER

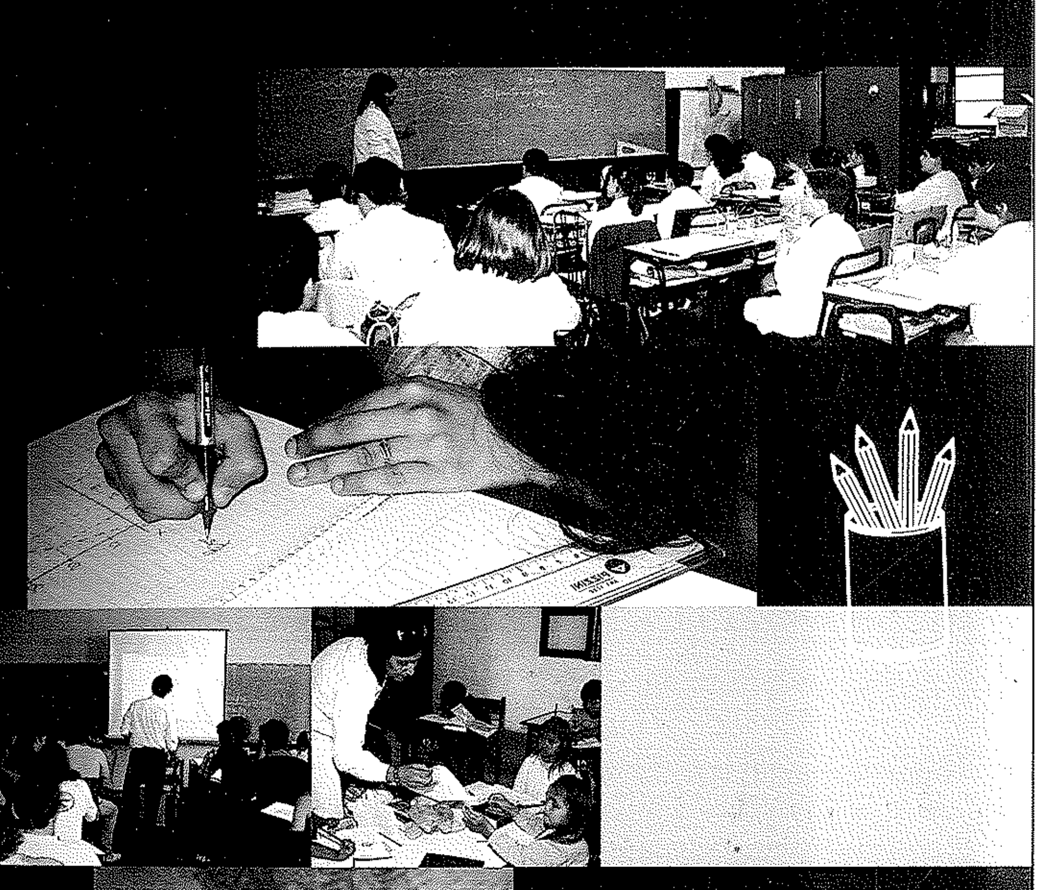
Nueva carrera docente

AIQUE

REBECA ANIJOVICH
CARLOS GONZÁLEZ

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos







AIQUE Educación

Nueva carrera docente

Rebeca Anijovich y Carlos González.

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos



Anijovich, Rebeca
Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos / Rebeca Anijovich y Carlos González . -1 a ed.- Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 201.
144 p.; 23x16 cm. - (Nueva Carrera Docente / Silvina Gvirtz)

ISBN 978-987-06-0297-2

1. Educación . 2. Política Educativa. I. González, Carlos II. Título.
CDD 370

Con la colaboración de Silvia Mora y Elizabeth Gothelf.

Dirección editorial
Diego F. Barros

Edición
Elena Luchetti

Corrección
Cecilia Biagioli

Jefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Leonardo Solari

Diseño de tapa
Constanza Di Gregorio - Verónica Codina

Asistente de Colección
Magdalena Soloaga

Producción industrial
Pablo Sibione

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0297-2
Primera edición

Esta edición se terminó de imprimir en mayo de 2011 en
Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice

Agradecimientos

Reconocer las miradas y los aportes de alumnos, docentes, colegas es una práctica que nos "constituye" y contribuye a nuestro desarrollo profesional, y por ello, queremos decir gracias a:

- la Universidad de San Andrés, por permitirnos el intercambio con los docentes que asistieron a los cursos de actualización que hemos dictado en la Escuela de Educación;

- nuestras alumnas y alumnos, a nuestros colegas docentes, por ser una fuente de información y de saberes que nos permiten confirmar que las ideas y sugerencias que volcamos en este libro no son imposibles de llevar a la práctica;

- Silvia Mora y a Elizabeth Gothelf, por su invalorable contribución a los capítulos 6 y 7, y a Melina Furman, María Eugenia de Podestá, Carolina Zapiola y Mercedes Garriga, por los ejemplos que aportaron de sus campos disciplinares;

- Silvina Gvirtz, por su confianza y apoyo al invitarnos nuevamente a participar en esta Colección;

- Leila Mesyngier, Gabriel Tuñez y Mariana Ornique, quienes nos han "iluminado" para que las palabras lleguen con claridad a los lectores;

- Elena Luchetti, por sus valiosos aportes, sus comentarios rigurosos y sus ideas atractivas, que han enriquecido el texto.

Y además queremos compartir nuestra alegría con:

- mis trillizos, Juana, Francisco y Mateo, y con mi esposa, Verónica, con quienes disfruto de nuestros aprendizajes cotidianos.

Carlos G.

- Tomy, fuente inagotable de inspiración y placer; Leila, Dani, Shiri, Ary, Gaby, Gaby y Ariel, hijos queridos con quienes disfruto sus modos de construir el futuro; y con Jorge, con quien seguimos descubriendo el valor de compartir día a día nuestros proyectos.

Rebeca A.

Introducción

La evaluación, ¿una instancia para aprender?

> "La noche anterior al examen, Gourgaud se acostó temprano, pero en la oscuridad halló inquietudes, tuvo visiones y sobresaltos. En uno de estos, volvió a abrir el libro, del cual sólo surgían problemas insolubles.
> A las siete menos cuarto, según recordó, llegó al lugar del concurso. Sentía pánico y la impresión de que el repaso no le había servido de nada. El resto de los estudiantes, observaba, parecían 'tan enfermos' como él, lo que lo confortaba un poco.
> Una vez sentado, miró estupefacto al resto de los aspirantes, que no bien recibieron los temas, comenzaron a escribir a toda prisa. Gourgaud introdujo los pulgares en sus orejas, bajó la cabeza y cerró los ojos. De un tirón, como si una conciencia más allá de la suya le guiara la mano, inició un trazo de palabras: 'Tinieblas, soledad, angustia, justificación'.
> Después del examen, Gourgaud se había prometido dormir toda una semana, pero había perdido el sueño y también el apetito. Recordaba aquellas palabras 'ridículas y absurdas', y se preguntaba consternado: '¿Cómo he podido escribir eso?'"[1].

Relatos cargados de emociones, como el de Gourgaud, muestran las implicancias de la evaluación de los aprendizajes, siempre teñida de sensaciones, sentimientos, temores, angustias. Al respecto, Philip Jackson (1991), docente de la Universidad de Chicago, señala:

[1] Adaptado de Piobetta, J. B. (1948): *Exámenes y concursos.* Buenos Aires: Kapelusz.

> … mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o ausencia de estos, no se hacen oficiales hasta que ingrese al aula. A partir de entonces, se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará sus años escolares.

La evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas. No obstante, este ya no es el único enfoque, sino que convive con muchos abordajes alternativos que iremos compartiendo a lo largo de este libro[2].

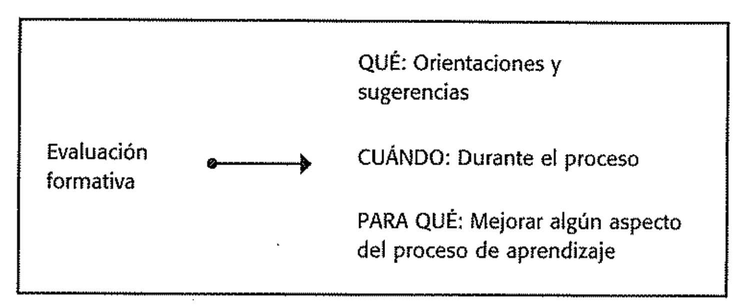
Para comenzar, nos ubicaremos dentro de la concepción de la *evaluación formativa*, término propuesto por el inglés Michael Scriven (1967) para diferenciarlo de la *evaluación sumativa*[3].

Evaluación formativa ≠ Evaluación sumativa

Paul Black y Dylan William (1998), profesores en el King's College London, definen la *evaluación formativa* como un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar. La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el alumno emplea. Identificar y comprender las ideas previas, sean ingenuas, correctas, incompletas, etc., como también los errores que los alumnos traen al aula es una valiosa información para los docentes. Por medio de ella, reconocen aquello que aparece como un obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas y, al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas que ayudarán a superarlo. El *objetivo de la evaluación formativa* es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso.

[2] Considerando los aportes de investigadores provenientes de distintos países, como Paul Black y Dylan William (1998); Philippe Perrenoud (2008), Linda Allal (1980), Alicia Camilloni (2004) y Edith Litwin (1999), entre otros.

[3] La evaluación del aprendizaje asociada a la evaluación sumativa mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos. Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno e informar a los padres sobre su desempeño. Se realiza al final de una unidad, curso, grado o ciclo, y en general se trata de exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo. Los estudiantes, por su parte, obtienen un puntaje o nota promedio como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada materia o asignatura.



Los autores mencionados en la definición han hecho estudios sobre los efectos que la evaluación formativa tiene en el aprendizaje en diferentes países y en diversas disciplinas, han observado desde niños de cinco años hasta estudiantes universitarios. A partir de las investigaciones, advirtieron que el uso sistemático de la evaluación formativa produce los siguientes efectos:

- Los docentes identifican los tipos de comprensión que los alumnos demuestran a través de las respuestas a los trabajos que se les proponen.
- Aumenta la confianza de los docentes en las posibilidades y capacidades de todos sus alumnos para aprender, y en este sentido, desarrollan acciones que promueven y guían los aprendizajes.
- Los alumnos aprenden a autoevaluarse. Comienzan a concientizar las expectativas de logro, los criterios que se han de considerar y las retroalimentaciones que reciben de sus docentes. Advierten sus dificultades y comprensiones.
- Las retroalimentaciones que se les ofrecen a los alumnos son más específicas y oportunas en el tiempo.

En la misma línea de las conclusiones expuestas, la investigadora francesa Linda Allal (1980) explica que las actividades de evaluación que los alumnos realizan favorecen el proceso de autorregulación, de modo que ellos mismos

puedan identificar sus dificultades, diseñar estrategias y utilizar una variedad de instrumentos para superarlas. De este modo, este tipo de evaluación permite intervenir durante el proceso de aprendizaje antes de avanzar hacia el resultado final, que suele expresarse en la *nota*.

> La evaluación formativa, en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar los resultados.

La función reguladora de la evaluación formativa transita entre dos polos:

- el *externo,* que recae en el docente quien, a partir del análisis y la reflexión sobre las actividades de los alumnos, ofrece explicaciones alternativas, ejemplos, sugerencias;
- el *interno,* que se evidencia cuando los propios estudiantes realizan actividades de aprendizaje y de reflexión sobre estas.

Evaluación formativa	
Polos	Recae en...
Externo	el docente
Interno	el alumno

Si bien el proceso de evaluación está conformado por todas las actividades en las que los docentes y los alumnos participan, en la evaluación formativa, el foco está puesto en lo que cambia. En este sentido, Alicia Camilloni (2004) plantea:

> La información necesaria es entonces la que se refiere a los progresos que está realizando el alumno en relación con lo que el profesor ha propuesto como metas, las calidades diferentes en las que se puede presentar el desempeño indicador del aprendizaje en construcción, los avances o retrocesos que se producen en el aprendizaje. Este tipo de información requiere de gran fortaleza en las definiciones por parte de los profesores que están trabajando en un mismo programa de formación y un acuerdo entre ellos en torno a la definición de criterios muy claros respecto de cuál es el significado de lo que denominan "un buen trabajo" o "un mal trabajo", la determinación respecto de las características detalladas de los distintos niveles y calidades del desempeño, la elección de los límites entre los diversos grados de calidad del trabajo, así como la determinación acerca de cuáles de estos serán o no aceptables.

La evaluación formativa se caracteriza, entonces, por:

- la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes de los alumnos,
- el aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Por otro lado, es necesario que el propósito de la evaluación y sus criterios de referencia estén claramente definidos para ofrecer una retroalimentación que ayude a mejorar los aprendizajes de los alumnos. La evaluación indagará acerca de lo que los estudiantes ya saben y lo que quisieran saber, al convertir en una situación de diálogo los fines de la evaluación, sus estrategias y resultados esperados. Es importante recordar en forma constante que la evaluación no tiene un fin en sí misma.

> La evaluación formativa solo puede ser continua, evidenciar los procesos y ofrecer oportunidades de mejora, si recoge información de una multiplicidad de situaciones en las que los alumnos están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer una variedad de posibilidades para que sus estudiantes **demuestren sus aprendizajes.**

La evaluación auténtica

El concepto de *evaluación auténtica* proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. Pero ¿cómo sabemos qué ha comprendido un estudiante? Los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos.

Antes de seguir adelante, es prudente precisar el término *auténtica.* Según el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, se trata de algo que puede ser "acreditado de cierto y positivo por los caracteres, requisitos o

circunstancias que en ello concurren"[4]. Es sinónimo de *genuino* o *legítimo*. De este modo, la evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad.

Si se piensa que –como se enunció en el apartado anterior– la evaluación es un medio para regular y mejorar el aprendizaje y, además, que la escuela enseña para que sus estudiantes sean competentes en diferentes ámbitos de la vida, incluso más allá de la institución escolar, parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos. Este es uno de los propósitos principales de la evaluación auténtica. El desafío será, además, poner en juego los saberes y estrategias, tanto en forma individual como en conjunto. De este modo, se avanza un paso más y definimos lo que se ha llamado *evaluación situada o en contexto*. Las situaciones para resolver se van alejando de las clásicas pruebas de lápiz y papel. Ponen al alumno en una circunstancia que lo induce a activar sus competencias en contextos reales o cercanos a la realidad, en la que los conocimientos disciplinares son muy importantes, pero en la que *declararlos* no es suficiente.

Linda Darling-Hammond, Jacqueline Ancess y Beverly Falk (1995) identifican algunas características de una evaluación auténtica:

- Ofrece un diseño flexible que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, poner en juego los conocimientos aprendidos y las habilidades metacognitivas que los orientan para identificar sus fortalezas y debilidades con relación a cómo aprenden y resuelven problemas.
  Una actividad que sirve de ejemplo es la que indica la consigna: "Imaginá que sos el editor de un diario y corregí el siguiente artículo que te envió un periodista de la sección *Sociedad*".
- Los criterios de evaluación son públicos, compartidos y muestran diferentes niveles de acuerdo con los desempeños individuales y grupales. Los criterios se transparentan a través de distintos instrumentos. Una alternativa es el uso de listas con ítems que todos conozcan y hayan definido de antemano. Siguiendo el ejemplo, la lista podría incluir ítems como: la idea central de la nota aparece en el copete; el tipo de vocabulario es adecuado para el tipo de lectores del diario, etcétera.

[4] Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en www.rae.es. [Consulta: septiembre de 2010].

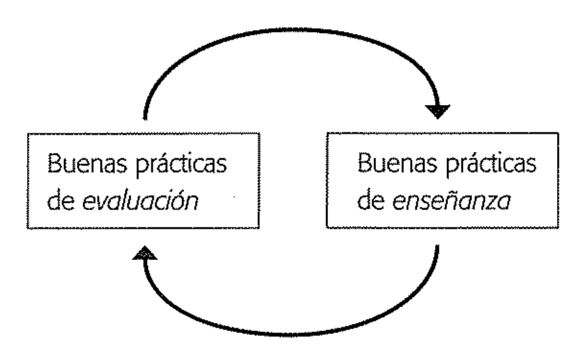
- La evaluación auténtica dispone de criterios que son conocidos, comprendidos, y que se establecen entre el profesor y el estudiante antes de realizarla.
  Continuando el ejemplo, antes de comenzar la actividad, el profesor se asegura de que los alumnos estén de acuerdo con él en qué tipo de lectores tiene el diario aludido, sepan qué quiere decir *copete*, comprendan cómo se identifica la idea central de una nota...
- Estimula el trabajo sobre la autoevaluación y la coevaluación cuando los alumnos pueden contrastar sus trabajos y sus desempeños con referencia a criterios públicos y, a partir de esto, revisan y cambian qué y cómo están aprendiendo.
  En el ejemplo del diario, la nota que revisa el alumno que tiene el rol de editor puede haber sido producida por otro alumno en calidad de periodista. Una vez devuelta la corrección del editor, se puede pedir al periodista que reflexione sobre los errores señalados y confeccione una guía para evitar cometerlos en la próxima nota.
- Focaliza en el contenido qué es esencial, centrándose en las grandes ideas o conceptos, más que en los hechos aislados, inconexos, sin contextos ni relaciones.
  En el ejemplo del periódico, se pide la producción de un texto informativo, pero se pone el género en contexto y nos centramos en ese género como instrumento de comunicación.
- Considera la capacidad de producir diferentes productos o desempeños, en lugar de buscar una sola respuesta correcta.
  En el ejemplo, diferentes artículos y distintas correcciones pueden ser adecuados.
- Promueve el desarrollo y la visualización de las fortalezas de los estudiantes y de sus experiencias (la atención se orienta hacia lo que el estudiante sabe).

> La evaluación auténtica permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos.

Las buenas prácticas de evaluación

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura de la escuela. Por medio de ellas, se abre un modo de:

- comprender el sentido de la evaluación,
- dialogar,
- identificar qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor.



La enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan. No estamos muy habituados a compartir los objetivos de las tareas con los alumnos. Si embargo cuando un estudiante sabe cuál es el objetivo de una tarea, puede dotarla de sentido y autoobservarse con mayor atención. ¿Cómo es posible compartir con los alumnos objetivos que apunten a sus desempeños? Veamos un ejemplo:

> El docente del curso, al iniciar el mes, dice a sus alumnos: "Vamos a trabajar durante este mes en la incorporación de una habilidad muy importante para aprender mejor: *la comparación*. Al finalizar la tarea con nuestro proyecto sobre nutrición, espero que puedan:
> • comparar diferentes tipos de alimentos,
> • explicar cómo hicieron para compararlos".

En general, los docentes que llevan adelante buenas prácticas de evaluación tienen altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de sus alumnos, y generan un clima de confianza y de comprensión de los errores, ofreciendo tiempo para pensar y para resolver sin desdeñar la rigurosidad en los aprendizajes. Muchos estudios e investigaciones muestran cómo las expectativas condicionan los aprendizajes de los estudiantes. Además, son resultantes del contexto familiar y social de cada alumno, y fuertemente de las expresiones de los diferentes docentes con los que cada estudiante interactúa a lo largo de su escolaridad. En educación, el efecto Pigmalión[5] muestra de qué modo las expectativas del docente llevan a un determinado tipo de resultado en el aprendizaje de sus alumnos. Mensajes habituales como "vos podés" o "vos no podés" —emitidos por los docentes en formas más o menos sutiles— marcan profundamente a los estudiantes.

Las buenas prácticas de evaluación:

- incluyen retroalimentaciones a las producciones de los alumnos,
- propician el desarrollo de autoevaluaciones y evaluaciones de sus pares.

Cuando los docentes aprenden a utilizar la evaluación formativa en sus clases porque están convencidos y la han tomado como propia, se observan efectos positivos en los estudiantes. Es importante recordar que, para ver sus efectos, las buenas prácticas de evaluación deben ser sostenidas en el tiempo, sistematizadas e incorporadas al trabajo cotidiano.

Para sostener en el tiempo este modo de evaluación, los docentes recurren a una variedad de instrumentos, como la observación, las preguntas, las listas de control, las escalas de observación, las rúbricas, los portafolios, los registros narrativos y los protocolos de retroalimentación (que se abordarán en el capítulo 1).

Una buena práctica de evaluación no sólo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. La información recogida, su análisis e interpretación les ofrecen material potente para repensar en su quehacer cotidiano en el aula.

Para que esto suceda, es necesario dar a los alumnos tiempo para revisar sus producciones, mejorarlas, conocerse a sí mismos como aprendices y encontrar un sentido personal al trabajo escolar.

El concepto de evaluación formativa no es nuevo. Este enfoque se ha ampliado y profundizado desde su origen, y muchos de esos cambios están vinculados a los aportes de las investigaciones de la psicología cognitiva. Conocer cómo se aprende y se construyen conocimientos, y el saber acerca de la metacognición y la regulación de los aprendizajes ha permitido encarar propuestas de enseñanza y evaluación

[5] Según la leyenda, Pigmalión, rey de Chipre y dedicado escultor, buscaba la mujer perfecta para casarse. Tras frustrados intentos, decidió construir una estatua de una mujer, a la que llamaría *Galatea*, de la que se enamoró debido a su belleza. Conmovida por la búsqueda de felicidad del monarca, la diosa Afrodita le concedió su deseo; y Galatea se volvió real, se casó con Pigmalión, y ambos tuvieron hijos.

diferentes con un acento en la construcción de sentido y en las posibilidades de reconocer la diversidad de los alumnos en términos de estilos de aprendizaje, intereses, culturas y tipos de inteligencia, entre otros[6].

Hasta aquí se ha definido la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de la evaluación formativa, se ha explicado qué se entenderá en adelante por evaluación auténtica y se ha mencionado la relación entre prácticas de enseñanza y de evaluación.

Para recapitular y sintetizar algunas ideas importantes, recordemos que:

- *La evaluación **del** aprendizaje* está asociada a la evaluación sumatoria, mide lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de *ranking* entre ellos. Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno e informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos. Se lleva a cabo al final de una unidad, curso, grado o programa, y en general, se trata de exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo. Los estudiantes, por su parte, obtienen un puntaje o nota promedio como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada materia o asignatura.

- *La evaluación **para** el aprendizaje* está relacionada con la evaluación formativa, ofrece información a los docentes con la intención de que puedan modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, al tiempo que brinda retroalimentaciones para que los alumnos mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos. Los docentes utilizan de manera sistemática las informaciones que relevan sobre sus alumnos, comprenden el contexto en el cual están inmersos y ofrecen retroalimentaciones a los estudiantes.

- *La evaluación **como** aprendizaje* también está vinculada a la evaluación formativa, enfatiza el uso de la evaluación como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. Se centra en el rol del estudiante como eje articulador entre la evaluación y el aprendizaje. Los alumnos, a su vez, emplean la información, la relacionan con sus conocimientos previos y la utilizan para su nuevo aprendizaje. En este enfoque, monitorean lo que están aprendiendo e intentan dar cuenta de los errores para, posteriormente, realizar ajustes. Los docentes utilizan la evaluación en el aula como un medio para que sus alumnos desarrollen, practiquen y se sientan cómodos con la reflexión acerca de su propio aprendizaje.

[6] Es interesante incluir aquí las distinciones que investigadores como Paul Black y Dylan Williams (1998), al igual que organismos como el Assessment Reform Group (ARG, 1999), realizan sobre tres concepciones de la evaluación: del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje.

Contenido de los capítulos

Tomando como punto de partida las concepciones sobre la evaluación explicitadas en esta introducción, en los capítulos siguientes, nos centraremos en la evaluación para el aprendizaje y en la evaluación como aprendizaje, intentando contribuir a una educación con más y mejores oportunidades para todos los niños y jóvenes.

Para esto:

En el Capítulo 1 "El círculo virtuoso de la retroalimentación", se tratarán diferentes aspectos y contribuciones de la retroalimentación a la evaluación formativa.

En el Capítulo 2 "Develando los criterios de evaluación", se mostrará una variedad de instrumentos, como las listas de control, de seguimiento y rúbricas, para transparentar y compartir aspectos ocultos de la evaluación.

En el Capítulo 3 "Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares", se buscará ejemplificar la participación activa de los alumnos en sus procesos de evaluación.

En el Capítulo 4 "Volver a pensar en las preguntas orales", se recupera el valor de la planificación de las preguntas que se formulan en las evaluaciones orales.

En el Capítulo 5 "Consignas claras: el valor de la palabra escrita", se considerará la importancia de formular consignas escritas en relación con las evaluaciones auténticas y situadas en contextos.

En el Capítulo 6 "Un instrumento integrador: los portafolios", se analizará la contribución de los portafolios como instrumento de evaluación que considera los procesos, los cambios y las mejoras en el aprendizaje.

En el Capítulo 7 "El error como oportunidad para aprender", se abordan las oportunidades que los errores ofrecen para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

En el Capítulo 8 "A modo de cierre", se retoman algunas ideas centrales del libro, y se plantean nuevos interrogantes que se abren en el campo de la evaluación formativa.

El esquema muestra gráficamente el contenido de los capítulos:

Cap. 1
El círculo virtuoso de la retroalimentación

Cap. 2
Develando los criterios de evaluación

Cap. 3
Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares

Cap. 4
Volver a pensar en las preguntas orales

Cap. 5
Consignas claras: el valor de la palabra escrita

Cap. 6
Un instrumento integrador: los portafolios

Cap. 7
El error como oportunidad para aprender

Cap. 8
A modo de cierre

Bibliografía

AHUMADA, Pedro (2005): "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes", Revista *Perspectiva educacional*, núm. 45, 11-24.

ALLAL, Linda (1980): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", *Infancia y aprendizaje* (Madrid), núm. 11, 4-22.

ASSESSMENT REFORM GROUP (ARG) (1999): *Assessment for learning: beyond the black box.*

BARRÓN, Ma. C. (2005): "Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana", Revista *Perspectiva educacional,* núm. 45, 103-120.

BLACK, Paul y Dylan WILLIAM (1998): "Inside the black box: raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Estados Unidos), núm. 80, 139-148.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", *Quehacer Educativo* (Montevideo), núm. 68, 6-12.

DARLING-HAMMOND, Linda; J. ANCESS y B. FALK (1995): "Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work", en *Teachers College Press*. Nueva York.

JACKSON, Philip (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LITWIN, Edith Felisa (1999): *Configuraciones didácticas en la universidad.* Buenos Aires: Paidós.

PERRENOUD, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires: Colihue.

PIOBETTA, J. B. (1948): *Exámenes y concursos.* Buenos Aires: Kapelusz.

SCRIVEN, Michael (1967): *The methodology of evaluation.* AERA. Monograph Series in Curriculum Evaluation, núm. 1, 39-83.

TRILLO, Felipe (2005): "Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?", Revista *Perspectiva educacional,* núm. 45, 85-101. [En línea]. (Disponible en: <www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>). [Consulta: 26/8/10].

CAPÍTULO 1

El círculo virtuoso de la retroalimentación

Dicen los *alumnos* a partir de las retroalimentaciones ofrecidas por los docentes:

Docente: —Observá con más cuidado lo que estás escribiendo. No lo estás haciendo bien.
Alumno: —¿Y cómo lo tengo que hacer?
Docente: —Tenés que ser más organizado.
Alumno: —¿Y cómo se hace?
Docente: —Te muestro un ejemplo.

Dicen los *docentes* cuando ofrecen retroalimentaciones:
"No sé para qué escribo devoluciones tan largas en los trabajos de mis alumnos, si no las leen, y sólo les importa la nota".
"Algunos alumnos escuchan la devolución que les hago, pero en el siguiente trabajo, repiten los mismos errores".
"Para dar buenas devoluciones, necesito tiempo y no lo tengo".

¿Reconoce estas frases? ¿Las ha escuchado o dicho alguna vez? Probablemente, con distintos matices, usted se ha planteado —o ha escuchado a sus colegas plantearse— cómo hacerles espacio y tiempo a las retroalimentaciones; para qué realizar el esfuerzo, si los alumnos no parecen dispuestos a modificar sus modos de trabajar, entre otros aspectos.

En la práctica cotidiana, se registran muchos mensajes de aliento de los docentes hacia sus alumnos, pero se observa poco trabajo con propuestas o comentarios que estén vinculados a la justificación de la nota. Paula Carlino (2003) utiliza la imagen de una *lápida conmemorativa* para referirse a este fenómeno.

Cuando se plantea el uso de la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa, comprendiendo profundamente su función y sus efectos, los dilemas planteados empiezan a transformarse en problemas que tienen soluciones posibles.

Este capítulo se propone profundizar en el análisis del concepto de *retroalimentación*, mostrar sus contribuciones y ofrecer algunos instrumentos para diseñar situaciones de retroalimentación.

La retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes.

Para definir el concepto de retroalimentación, se precisa una breve mención a su origen. La idea proviene del campo de la ingeniería de sistemas. Alude a aquella información que tiene algún impacto, que genera un cambio sobre un sistema determinado. Por otra parte, Ludwig Von Bertalanffy (1969) expone que la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas.

> Gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen, pues, el esquema de retroalimentación, y Norbert Wiener creó una nueva disciplina, llamada *cibernética*, para tratar estos fenómenos. La teoría aspira a mostrar que mecanismos de naturaleza retroalimentadora fundamentan el comportamiento teleológico o intencionado en las máquinas construidas por el hombre, así como en los organismos vivos y en los sistemas sociales.

Para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes y a los alumnos.

> Si nos detenemos por un instante en la definición, podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla. Por lo tanto, caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a:
>
> * comprender sus modos de aprender,
>
> * valorar sus procesos y resultados,
>
> * autorregular su aprendizaje.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se trata de que se apropien no sólo de los contenidos, sino también del proceso de aprender, explicitando las estrategias que ya utilizan. Además, que aprendan a usar una variedad de instrumentos que contribuyan a mejorar sus aprendizajes, y también, a asumir responsabilidades y a convertirse en aprendices autónomos.

Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también, mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse.

Sadler (1989), investigador inglés que recoge y amplía las ideas de M. Scriven, identificó tres condiciones para una retroalimentación efectiva:

- Conocer las expectativas de logro.
- Desarrollar habilidades que permitan realizar comparaciones considerando como base múltiples criterios.
- Comprender el significado y el diseño de estrategias para disminuir las distancias entre las producciones, los desempeños y las expectativas de logro.

En la misma línea, Gordon Stobart y Caroline Gipps (1997) plantean que, para que los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes, la retroalimentación debe permitirles conocer lo que tienen que hacer. De ese modo, podrán cerrar la brecha entre:

- lo que realizan,
- el modo en que se desempeñan y llevan a cabo sus aprendizajes,
- las expectativas de logro.

En términos de los alumnos, esto podría formularse en los siguientes interrogantes: "¿Qué estoy aprendiendo?, ¿Cómo lo estoy aprendiendo? ¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje que se espera de mí?". Este proceso es de difícil concreción, si los estudiantes reciben sólo marcas, palabras, signos, subrayados o calificaciones de sus trabajos.

Cuando se combinan los tipos de retroalimentaciones mencionadas con otras estrategias que van más allá de las marcas, y esto se hace sistemáticamente, se contribuye a construir la autonomía cognitiva.

Se entiende por *autonomía cognitiva,* la posibilidad de:

- resolver problemas,
- crear nuevas producciones,
- transferir información a otros contextos.

Y esto no se logra sino a través de múltiples prácticas y de reflexiones sobre estas.

Por ejemplo, dicha autonomía cognitiva se evidencia cuando un alumno puede cuidar el agua en su casa y explicarles a sus hermanos cómo y por qué hacerlo; cuando puede relacionar los conceptos del cuidado del agua y de la salud según lo que haya aprendido en la escuela sobre los recursos naturales.

No obstante, no todas las estrategias resultan apropiadas para todos los alumnos, por lo que no hay que generalizar. En los apartados siguientes, se mostrarán ejemplos y alternativas que permiten reflexionar sobre los usos de esas estrategias para, luego, realizar las adecuaciones o los cambios que usted requiera en su práctica concreta.

La retroalimentación, ¿un problema más o un beneficio?

Diferentes relatos de docentes y algunas investigaciones testimonian que los alumnos observan, primero, su calificación, después la de los compañeros y luego, tal vez, leen los comentarios anotados por los docentes. Al mismo tiempo, destacan que los estudiantes adolescentes y universitarios están insatisfechos con las retroalimentaciones que reciben tanto por la falta de especificidad para comprender lo que se les demanda como por el impacto negativo que aquellas ejercen en su autoestima y confianza.

Estos análisis llevarían a concluir que no tendría sentido ofrecer retroalimentaciones a los alumnos. Sin embargo, el esfuerzo no necesariamente debe orientarse a que los estudiantes dejen de mirar las calificaciones –porque el sistema educativo construye su continuidad sobre la *nota*–, sino que debe generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos:

- revisar sus estrategias,
- conocerse como aprendices,
- avanzar en sus aprendizajes.

Algunas causas de la insatisfacción que manifiestan los estudiantes adolescentes y universitarios están relacionadas con los modos en que la retroalimentación se concreta. Cuando se convierte en un ritual, en que se parece más al cumplimiento de la norma que al establecimiento de un intercambio genuino, es percibida como *un formato o una tarea,* en lugar de ser comprendida como una función de la evaluación que busca sugerir, orientar y dialogar.

Se pueden identificar, además, otros motivos por los cuales los alumnos no valoran la retroalimentación. En primer lugar, destacamos la fuerza con la que se impone la calificación como lo único importante. A esto puede agregarse la falta de seguimiento por parte del docente después de haber ofrecido la retroalimentación a los estudiantes que, una vez recibida, pueden decidir no hacer nada con ella. En buena parte de los casos, los alumnos no se reconocen o no identifican su tarea en *esa* descripción que reciben de sus docentes. A veces, la retroalimentación suele ser tan específica para un trabajo en particular que, únicamente, tiene como fin revisar lo que ya sucedió y no se aplica en las tareas futuras. Además, la falta de comprensión acerca de lo que los estudiantes tienen que mejorar o cambiar, y la certeza de los docentes –que piensan que su retroalimentación es correcta y adecuada–, son otros motivos que impiden que los estudiantes doten de sentido a la retroalimentación.

Identificar y reconocer los motivos es el primer paso para pensar y diseñar retroalimentaciones en *dimensión real y posible*, sin idealizarlas ni descartarlas.

Las contribuciones de la retroalimentación a los aprendizajes

Para que el proceso de retroalimentación sea considerado una contribución y un valor para el aprendizaje de los alumnos, es necesario:

- Compartir las expectativas de logro con los alumnos, para orientar sus desempeños y producciones siguiendo la idea de explicitarles hacia dónde vamos, por qué y para qué.
  Veamos un ejemplo concreto a partir de una tarea. Antes de comenzar a enseñar la suma de ángulos interiores de un triángulo, el docente dice: "Voy a dar una serie de problemas que van a resolver en forma individual primero y en parejas después, usando diferentes estrategias (haciendo cálculos, usando figuras de papel y haciendo plegados, etc.) para que descubran qué relación hay entre los ángulos interiores de un triángulo. Al finalizar estas tareas, espero que cada pareja diseñe una forma original de mostrar sus conclusiones y los fundamentos de estas".
- Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y

así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Siguiendo el ejemplo, el docente puede definir un tiempo mínimo y máximo de trabajo, y puede ofrecerse como recurso a disposición de los alumnos, tratando de observar los procesos de resolución e interviniendo sólo cuando el obstáculo con el que se encuentra un grupo de alumnos les genera un grado de incertidumbre que los paraliza.

- Ofrecer criterios, o construirlos con los alumnos, acerca de los desempeños y de las producciones, para que también los estudiantes puedan autoevaluarse y evaluar a sus pares. Los alumnos necesitan saber dónde se encuentran, qué han aprendido y, sobre ese conocimiento, ejercer alguna acción.

  En el ejemplo, luego de la presentación de las conclusiones de cada pareja, el grupo puede opinar sobre las producciones de sus compañeros tomando como base criterios previamente acordados, como: "La conclusión, ¿se fundamenta con conocimientos matemáticos?", entre otros.
- Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos. Modelizar en voz alta, evidenciando cómo se resuelve, se planifica o se piensa alguna tarea. Apelar al concepto de "hacer visible el pensamiento", como lo plantea David Perkins, investigador de la Escuela de Educación de Harvard.

  En el ejemplo, el docente podría hacer una demostración en el pizarrón probando que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es 180 grados, y mientras lo hace, pronunciar su razonamiento en voz alta.
- Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos, porque si transcurren semanas desde que se llevó a cabo la tarea, pierde valor e impacto. En ese caso, requerirá que el estudiante se conecte con esa situación ocurrida hace un tiempo y recuerde lo sucedido, lo que implica un esfuerzo y energía desaprovechados.
- Focalizar *algunos* aspectos del desempeño o de la producción para que el alumno los considere, porque en caso de ser demasiados, es probable que se disperse o paralice ante la cantidad de cuestiones para revisar y mejorar. Se avanza sobre estos aspectos de manera progresiva.

  En nuestro caso, y con relación a lo que fue anticipado en la consigna inicial, el docente podría centrar sus devoluciones en los procesos de razonamiento matemático y mostrar que son aplicables a la resolución de problemas con contenidos diferentes de la relación de los ángulos interiores de un triángulo.
- Contribuir a identificar las fortalezas de los estudiantes, sus zonas de desarrollo actuales y a qué pueden llegar tomando como base estos puntos de partida.

- Ofrecer preguntas para que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes (este aspecto se explicará más extensamente en los capítulos 3, 4 y 5).
- Impulsar nuevas y variadas oportunidades para que los alumnos demuestren sus avances, dudas y formulen preguntas. De este modo, no se focaliza sólo sobre lo que ocurrió en el trabajo o sobre el desempeño anterior sino, fundamentalmente, planeando hacia el futuro.
- Producir en un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje, confiando en los alumnos, en sus posibilidades y capacidades.
- Utilizar un lenguaje accesible para quienes lo reciben. Es necesaria una comunicación clara para que el alumno comprenda la información que recibe.

> Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.

La retroalimentación puede pensarse como un circuito. A continuación, ofrecemos un gráfico que refleja esto:

ALUMNO		**DOCENTE**
• REVISA. • FORMULA PREGUNTAS.	Mirar hacia atrás	• OFRECE EJEMPLOS. • VALORA ASPECTOS POSITIVOS DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS.
	↕ RETROALIMENTAR ↕	
• RESPONDE. • SOLICITA AYUDA. • PROPONE ACCIONES. • EN SU PRÓXIMO TRABAJO, UTILIZA SU HOJA DE RETROALIMENTACIÓN Y SU PLAN DE ACCIÓN.	Mirar al futuro. Planificar futuras acciones.	• FORMULA PREGUNTAS. • SUGIERE. • EFECTÚA SEGUIMIENTO.

La retroalimentación y las tareas

Antes de pensar en la retroalimentación, se necesita volver un paso atrás y plantearse cuestiones referidas al tipo de tareas que se ofrecen a los alumnos. Es importante revisar qué se les propone en términos de acciones y reflexiones, cuáles son las consignas que traducen esa propuesta y qué tipo de habilidades de pensamiento solicitan.

De acuerdo con los aportes de Pellegrino (2001), Sadler (1989) y Birenbaum (1999), las tareas indicadas a los alumnos tienen que evocar aspectos de la comprensión considerados indicadores críticos del aprendizaje. Además, las consignas deben comunicar las finalidades, compartir la construcción de los criterios de valoración y evaluación, y deben incluir desafíos que permitan a los estudiantes ir más allá de su zona de desarrollo actual. Se presentan, a modo de ejemplo, algunas actividades que pueden utilizarse en el aula para incluir prácticas de retroalimentación.

Las pistas

Este ejemplo es anticipatorio de la retroalimentación. Se ofrecen a los alumnos explicaciones, aclaraciones, pistas que los ayuden a comprender, justamente, qué deben aprender:

"Realizar una descripción de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de la Segunda Guerra Mundial, que incluya:

- Los motivos que originaron la contienda bélica.
- Las alianzas entre los países involucrados.
- Las diferencias entre los gobiernos de Alemania e Italia".

Las preguntas sobre las tareas o sobre el proceso de aprendizaje

Utilizar preguntas es una interesante estrategia en el proceso de retroalimentación:

- "¿Revisamos juntos qué pide la consigna de trabajo?".
- "¿Cómo explicarías este concepto de otra manera, con otras palabras, con algún gráfico?".
- "¿Qué ejemplos darías?".
- "Describí algo que sucedió en el cuento y que te demostró que Tomás fue un buen amigo".

- Otra manera de preguntarlo sería: "¿Podés completar esta frase?: Tomás me mostró que era un buen amigo cuando...".
- "¿Qué había que hacer en esta tarea? ¿Cómo lo sabés?".
- "¿Cuán fácil o difícil fue o será la tarea? ¿Cómo lo sabés?".
- "¿Es importante saber cómo hacer la tarea? ¿Por qué? ¿Cómo decidís si es relevante?".

En todos los casos, es fundamental pedir evidencias de las producciones o de los desempeños.

Las frases para elegir

Se le ofrecen al alumno frases con el objetivo de orientarlo hacia una elección y que a partir de ahí, mejore la comprensión de la consigna y de su trabajo:

- "Enunciá tres características de la *región pampeana* que determinan su clima".
- "Nombrá tres factores de la *región pampeana* que influyan en el clima".
- "¿Cómo es el clima de la *región pampeana*? ¿A qué se debe que esa región tenga ese clima?".

Mensajes con comentarios

Se confecciona un banco de comentarios creados por los docentes en el que se registren las retroalimentaciones más frecuentes, preguntas, sugerencias, etcétera.

Por ejemplo: "Te propongo que revises el título de tu trabajo y expliques cómo se relaciona con su contenido".

Al crear un banco de comentarios, se pueden anticipar estos últimos referidos al alcance de los objetivos, a los errores más frecuentes que los alumnos cometen en el aprendizaje de algún contenido en particular, a las sugerencias y orientaciones más habituales. También es interesante este trabajo compartido entre los docentes. Cada uno aporta y, al mismo tiempo, puede utilizar los comentarios del banco.

Evaluar las retroalimentaciones

Se incluye un instrumento para que los alumnos puedan evaluar las retroalimentaciones que reciben:

Los comentarios que me hizo la/el docente en la corrección de este trabajo:	SÍ/ NO	Explicar o dar un ejemplo
Me ayudaron a entender lo que tengo que lograr.		
Me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas.		
Me ayudaron a entender dónde están mis dificultades.		
Me orientaron para futuras tareas.		
Me ayudaron a revisar mis trabajos.		
Me ayudaron a entender las calificaciones que recibo.		
Me ayudaron las preguntas para resolver o mejorar mis tareas.		
Me ayudaron los ejemplos para resolver o mejorar mis tareas.		

Organizar la agenda

Uno de los primeros obstáculos enunciados al principio del capítulo se refería a la gestión del tiempo en relación con la dedicación que demanda la retroalimentación. A fin de aplicar en forma sistemática la retroalimentación, el docente requiere información que le permita efectuar un seguimiento de los alumnos.

Para organizar el tiempo, de modo tal de recoger una cantidad suficiente de información de todos los alumnos, un buen ejercicio es trabajar con un cuadro organizador como el siguiente y compartirlo con los estudiantes:

	9 a 10	10 a 10.30	10.30 a 11	11 a 11.30	11.30 a 12
Lunes	*Grupo 1*: 9 a 9.15. *Grupo 2*: 9.15 a 9.30.				*Juana*: 11.30 a 11.40. *Leo*: 11.40 a 11.50.
Martes			*Grupo 3*: 10.30 a 10.45. *Grupo 4*: 10.45 a 11.		
Miércoles				*Grupo 5*: 11 a 11.15. *Grupo 6*: 11.15 a 11.30.	
Jueves	*Malena*: 9 a 9.10. *Tomás*: 9.10 a 9.20.				
Viernes					*Camila*: 11.30 a 11.40. *Nicolás*: 11.40 a 11.50.

Protocolos

Son instrumentos que ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos para ofrecer retroalimentaciones y recibirlas entre pares.

Se presentan por escrito, con consignas que contribuyen a focalizar las conversaciones acerca de las producciones de los alumnos, las experiencias de los docentes y muchas otras cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje.

Debido a que los protocolos tienen una estructura pautada tanto en los tiempos como en las consignas, contribuyen al cuidado en las formas, los modos y los contenidos de las retroalimentaciones. No tienen intención de emitir juicios de valor, de sancionar, de incomodar a quienes exponen sus trabajos. Para que esto no suceda, quien coordina la actividad de uso del protocolo debe asumir esta responsabilidad central.

En el trabajo con los protocolos se desempeñan, generalmente, cuatro funciones:

- Un *coordinador,* que conduce el trabajo, vela por el cumplimiento de las consignas y por el clima de confianza para trabajar, así como controla el uso apropiado del tiempo establecido para cada paso.
- Un *presentador,* que trae al grupo un relato de alguna situación que le preocupa en términos de enseñanza o de evaluación, o la producción de algún alumno o alguna elaboración propia en cualquier tipo de soporte.
- Un *reportero,* que anota los aportes en cada una de las etapas del protocolo.
- Los *participantes* encargados de ofrecer las retroalimentaciones.

Si bien hay una variedad de protocolos disponibles en internet para que se los utilice, existen algunas decisiones que se han de tomar, que son válidas para todos[1]:

- Si el presentador interviene en cada paso del protocolo o lo hace al principio, luego permanece en silencio dentro de la sala o fuera de esta, y si al final, retoma el protagonismo.
- Si lo hace al principio y pospone su intervención, en una suerte de suspensión del juicio, y si reflexiona en voz alta luego de todos los aportes recibidos.
- Si el presentador ofrece un contexto antes de compartir el material, o se trabaja en términos de hipótesis y menos preconceptos.
- Se le puede ofrecer al presentador que defina, al comienzo, sobre qué aspectos del trabajo quiere recibir retroalimentación.
- Si los participantes necesitan obtener algún material previo al trabajo con el protocolo.

Veamos ejemplos de protocolos:

1) Y sucedió que...

El coordinador presenta el protocolo y hace todas las aclaraciones necesarias.	5 minutos
El presentador expone el material oral o escrito.	5 minutos
Los participantes formulan preguntas aclaratorias.	5 minutos
Los participantes debaten y presentan sugerencias, o debaten y ofrecen nuevos enfoques para que el presentador analice el material. Un ejemplo de preguntas que podrían ofrecer: "¿Cuál es el problema principal y cuáles son los secundarios? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias para la escuela, para los docentes, para los alumnos?".	20 minutos
El coordinador cierra el trabajo evaluando junto con los participantes cómo fue el proceso, o le solicita a quien tomó notas que comparta algunas; o el presentador hace sus comentarios, identifica ideas que le resultan importantes o formula nuevas preguntas.	10 minutos

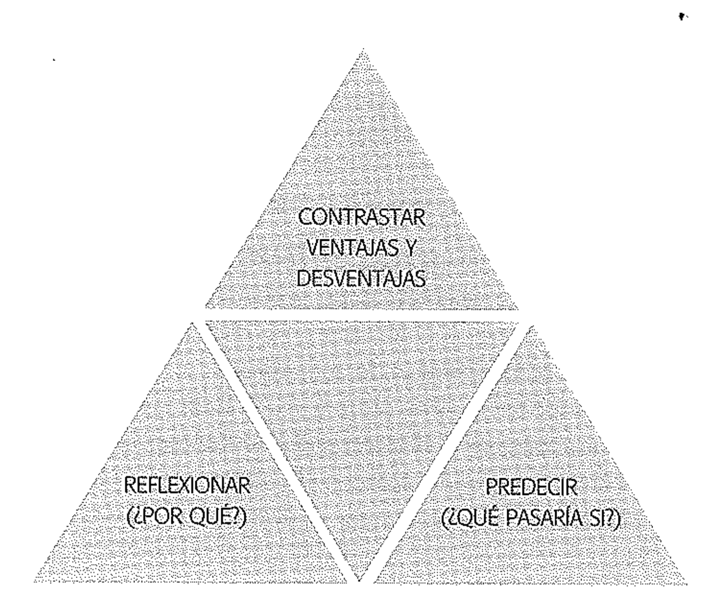
[1] Adaptado del National School Reform Faculty (disponible en www.nsrfharmony.org) y del Critical Friends Group (disponible en http://www.cesnorthwest.org/cfg.php). [Consulta: junio de 2010].

2) Protocolo de hipótesis

El coordinador presenta el protocolo y aclara todo lo necesario.	5 minutos
El presentador expone el material oral o escrito.	5 minutos
El grupo formula preguntas aclaratorias, y el expositor responde.	5 minutos
El grupo trabaja en parejas y formula hipótesis acerca de la situación.	15 minutos
El presentador toma nota y reacciona frente a las hipótesis.	10 minutos
Se establece un diálogo entre los participantes y el presentador.	10 minutos

3) Protocolo de pirámide

Es un organizador gráfico que permite que los alumnos conecten sus conocimientos con tres propuestas:



Adaptado de Lisa Yeoman y Vicky Papas: *Burwood Heights Primary School.*

Este modelo se puede utilizar para revisar los trabajos de los alumnos, sus comprensiones y aprendizajes, así como para reflexionar sobre una tarea, focalizar en algún aspecto puntual de una unidad, un proyecto, un contenido. Sugerencias:

- Explicitar el propósito en forma verbal y escrita.
- Generar un clima de confianza y ser firme al impedir agresiones.
- Cumplir con los tiempos establecidos para cada paso, que son variables en el momento de definir el protocolo que se utilizará, y más estrictos cuando se lleva a la práctica.
- Asegurarse de que esté el material disponible y de que se envíen las notas recogidas a todos los participantes, si fue así acordado.
- Facilitar el intercambio entre los participantes procurando que intervengan todos. Recordar que la función no es la de experto, sino la de facilitador.
- Estar atento a cambiar algún punto del protocolo, si fuera necesario, y compartir el nuevo formato con todo el grupo.

Ofrecer retroalimentación a los alumnos implica generar, ante todo, las condiciones para que los mensajes sean eficaces, y los diálogos, posibles. Para esto, el docente tiene que construir un vínculo de confianza con los estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, reflexiones, preguntas y dudas.

> Todo puede ser mejorado, y nadie sabe de dónde puede venir o quién puede tener la mejor idea. Cabe al docente –por ser el profesional responsable– repensar y darles forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha en una escuela a la hora de evaluar a sus alumnos, las estrategias de enseñanza o un proyecto de trabajo (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Nos proponemos lograr un proceso de construcción conjunto para que el docente incorpore prácticas sistemáticas de seguimiento de los aprendizajes, y también para que el alumno encuentre valor en la retroalimentación y asuma una actitud proactiva en su propio proceso de aprendizaje.

La variable del tiempo es un factor crítico y, por lo tanto, convertir la retroalimentación en una práctica habitual se pensará como un proceso gradual y sostenido. No se trata de abarcar a todos los alumnos ni todos los trabajos realizados en el aula, sino de incorporar lentamente ambos aspectos para planificar e incluir estas prácticas que, además de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, favorezcan el desarrollo profesional de los docentes.

Bibliografía

Birenbaum, M. y L. Amdur (1999): *Reflective active learning in a graduate course on assessment*. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Carlino, Paula (2003): "Reescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página", *Cultura y Educación* (España), núm. 15, 81-96.

Critical Friends Group [en línea]. (Disponible en <http://www.cesnorthwest.org/cfg.php>). [Consulta: junio de 2010].

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (1998): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

National School Reform Faculty [en línea]. (Disponible en <http://www.nsrfharmony.org>). [Consulta: junio de 2010].

Pellegrino, James W., Naomi Chudowsky y Robert Glaser (eds.). (2001): *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academies Press.

Perkins, David (1998): *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

Sadler, Royce (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science* (Holanda), núm. 18.

Stobart, Gordon y Caroline Gipps (1997): *Assessment: a teacher's guide to the issues*. Londres: Hodder and Stoughton.

Von Bertalanffy, Ludwig (1969): *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yeoman, Lisa y Vicky Papas: *Burwood heights primary school* [en línea]. (Disponible en <http://www.weedenheightsps.vic.edu.au/>). [Consulta: junio de 2010].

CAPÍTULO 2

Develando los criterios de evaluación

El concurso

En una escuela primaria, se organiza un concurso para los grados superiores acerca de la vida y obra de un escritor argentino y su contribución al campo de la literatura. El reglamento establece que los alumnos pueden presentar trabajos escritos en forma individual o en grupos de hasta tres integrantes y con seudónimo. Integrado por dos profesores de materias especiales, el vicedirector, dos padres y un escritor externo a la escuela, el jurado trata de ponerse de acuerdo acerca del análisis de los trabajos y de los criterios que establecerán para su lectura y evaluación. La tarea del jurado no resulta sencilla. Algunos de sus miembros sostienen el siguiente diálogo:

—Propongo tener en cuenta la extensión de los trabajos, porque nos permitiría verificar la cantidad de información buscada por los alumnos.

—Estoy de acuerdo, pero sugiero que hagamos una distinción entre aquellos aportes informativos más novedosos.

—Yo propongo el criterio de originalidad, tanto en el contenido como en su modo de organización y presentación.

—Pienso que, lo más importante, es la coherencia del texto.

—Sugiero tomar en cuenta los aportes personales, las opiniones y las preguntas que los alumnos incluyan en el trabajo.

En el caso del concurso, se evidencian varios problemas para valorar los trabajos de los estudiantes:

- La ausencia de criterios establecidos previamente a la producción de los trabajos realizados por los alumnos; dichos criterios permitirían establecer acuerdos acerca de qué mirar y qué valorar al recibir los escritos. Este vacío deja un espacio abierto para que la subjetividad se instale de manera decisiva.
- La disparidad de criterios demostrada por los miembros del jurado, porque cada uno privilegia algún aspecto de los trabajos a partir de sus intereses, experiencias, saberes, creencias y supuestos.
- El hecho de no tener los criterios definidos con claridad y anticipación perjudica su transmisión, por lo que se genera una desorientación sobre lo que se espera y sobre cómo saber si se está procediendo correctamente.

El concurso al que nos referimos al inicio no es el único caso en el que aparecen dudas, intercambios y discusiones sobre la calificación de un trabajo, la valoración de las producciones y los desempeños. Es habitual que en las escuelas haya problemas —más o menos explícitos— a la hora de ponderar las evaluaciones de los alumnos, muchas de ellas, teñidas de oscuridad, falta de transparencia, con un alto grado de subjetividad y ausencia de criterios. Comprender esta realidad nos permite indagar qué respuestas puede darnos en el enfoque alternativo de la evaluación.

En la introducción, se definió y describió el enfoque alternativo, y en el primer capítulo, nos centramos en la retroalimentación como un modo de regulación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y como una forma de establecer diálogos reflexivos con los alumnos acerca de sus resultados y sus desempeños. No obstante para posibilitar ese diálogo, hay que establecer un marco de referencia que permita, por ejemplo, compartir con los estudiantes el criterio que considere, como base, qué se califica un trabajo con un 4, un 10, un satisfactorio o un excelente. El marco de referencia está dado por criterios de evaluación, cuando son claramente formulados y compartidos, o incluso, construidos con los alumnos.

En este capítulo, se mostrarán instrumentos que permiten transparentar los criterios de evaluación y, de este modo, responder tanto a viejas tensiones que siguen vigentes como a nuevas preguntas.

Comencemos con un ejemplo de modos diferentes de comunicar lo que van a aprender los alumnos en las siguientes dos semanas. La manera en que anticipamos lo que se va a enseñar es una forma de evidenciar un recorrido que se ha

de desarrollar. Así se les oculta o se comparte el porqué, el para qué de lo que los alumnos van a aprender y las expectativas de logro, que son la base para construir los criterios de evaluación.

> En un enfoque tradicional de enseñanza y de evaluación, la información transmitida al alumno sería, por ejemplo: en Matemática, "Resolveremos problemas"; en Prácticas del lenguaje, "Leeremos el capítulo 2 del texto de Gabriel García Márquez"; y en Inglés, "Aprenderemos vocabulario de animales".
>
> En un enfoque de la evaluación alternativa, se informaría del siguiente modo: en Matemática, "Exploraremos múltiples caminos para obtener el número mil"; en Prácticas del lenguaje, "Plantearemos las características de cada uno de los personajes de la novela de García Márquez y pensaremos en si pueden aplicarse a cualquier otra novela"; y en Inglés: "Aprenderemos los nombres de los animales para poder conversar sobre temas, como *un paseo al zoológico,* utilizando las palabras nuevas".

Además de anticipar los contenidos y sus expectativas de logro, se necesitan instrumentos adecuados que ayuden a identificar y a compartir los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes de los alumnos. A continuación, se desarrollan herramientas prácticas para emplear con ese fin:

- listas de control o cotejo,
- escalas de valoración,
- matrices de valoración.

Las listas de control o cotejo

> Una lista de control o cotejo consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada.

El proceso o procedimiento que ha de observarse está descompuesto en partes. Al lado de cada componente del proceso, se colocan columnas en las que se marca su presencia o ausencia. También se pueden incluir algunas características deseables tanto del proceso como del producto, así como errores o fallas más comunes. Veamos un ejemplo.

Ejemplo 1: Monitoreando un desempeño

Características	SÍ	NO
Explica correctamente el procedimiento que utilizó.		
Usa gráficos para explicar el procedimiento.		
Reconoce pasos correctos.		
Reconoce pasos incorrectos.		
Elige entre dos procedimientos alternativos.		
Tiene dificultades para explicar el procedimiento que empleó.		

Como se observa en esta tabla, la lista de cotejo es, básicamente, un instrumento de verificación, de revisión y, al mismo tiempo, puede funcionar como referente para ajustar un desempeño. Asimismo, muestra avances y tareas pendientes de modo tal que interviene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo clásico es una lista que permite señalar la presencia o ausencia del desempeño de un alumno.

Muchas veces, no alcanza la información que se recoge a través de una lista de control. Por eso, se proponen dos ejemplos alternativos de listas, que se denominarán *de seguimiento* porque su función primera se relaciona más con monitorear y mejorar que con controlar o verificar. Estas listas intentan profundizar en la información que se releva para mejorar el trabajo.

Los ejemplos propuestos están redactados para que los docentes los utilicen, pero del mismo modo podrían usarlos los alumnos, redactando los criterios en primera persona, lo que contribuirá al desarrollo de su autonomía. También es posible que docente y alumno empleen la misma lista y conversen acerca de las miradas de cada uno sobre las producciones y los desempeños del estudiante.

Ejemplo 2: Aportando evidencias

Participación en clase	Sí	No	Evidencias (ejemplos)
Formula preguntas pertinentes al tema.			
Responde a las preguntas.			
Trae a clase materiales acerca del tema.			
Permanece en silencio.			
Otro.			

Se avanza hacia otro nivel de análisis si se agrega una columna denominada *Acciones para mejorar,* con el objetivo de identificarlas y pensar en qué mejorar y cómo habría que hacer para lograrlo.

Ejemplo 3: Proponiendo acciones

Participación en clase	Sí	No	Evidencias (ejemplos)	Acciones para mejorar
Formula preguntas pertinentes al tema.				*Ejemplo:* Escribir una pregunta antes de iniciar la clase.
Responde a las preguntas.				
Trae a clase materiales acerca del tema.				
Permanece en silencio.				
Otro.				

Otro tipo de listas puede ser utilizado para efectuar el seguimiento de los proyectos, de trabajos en sus aspectos organizativos.

Ejemplo 4: Monitoreando el proyecto

Indicadores	Realizado	Pendiente	Sin iniciar aún
Búsqueda de información.			
Selección de información.			
Otro.			

Sencillas para que los docentes diseñen, administren y procesen, las listas de cotejo son instrumentos útiles para acompañar la evaluación del trabajo de los alumnos en el aula.

Las escalas de valoración

> Las escalas ayudan a registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso o producto. También permiten registrar su frecuencia o el grado en que se ha logrado.

Ejemplo 5: Monitoreando la participación

Participación en clase	Siempre/ Mucho	A veces/ Poco	Nunca/ Nada
Formula preguntas pertinentes al tema.			
Responde a las preguntas.			
Trae a clase materiales acerca del tema.			
Permanece en silencio.			
Otro.			

Como se muestra en este ejemplo, las escalas de valoración, al igual que las listas de cotejo, dan cuenta de la ejecución de determinada acción o de la aparición de un atributo específico, pero además, las de valoración suman información al permitir observar la frecuencia con la que se presenta un componente del procedimiento o proceso que se quiere evaluar.

En el caso de las habilidades sociales, por ejemplo, se sabe que *permanecer en silencio o responder a las preguntas,* una sola vez o esporádicamente, no es un indicador certero de aprendizaje. En este caso, como en otros muchos, la posibilidad de hacer observaciones sistemáticas y registrarlas es muy importante a la hora de evaluar.

Ejemplo 6: Desempeño en el laboratorio

Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Evidencia habilidades procedimentales en el laboratorio y competencias científicas.			
Sigue las instrucciones en forma independiente.			
Maneja los materiales adecuadamente.			
Cumple con las normas de seguridad.			
Trabaja con otros de manera colaboradora.			
Identifica la pregunta a la que se quiere responder con la experiencia de laboratorio.			
Propone una o más hipótesis como respuestas tentativas a dicha pregunta.			
Diseña uno o más experimentos válidos para poner a prueba las hipótesis planteadas.			
Recolecta los datos necesarios para testear las hipótesis.			
Registra con claridad los datos obtenidos.			
Elabora una conclusión coherente que relaciona sus resultados con la pregunta o hipótesis planteada inicialmente.			
Presenta la información en forma inteligible, detallando los métodos utilizados, identificando los resultados obtenidos y la interpretación que realizó de dichos resultados en relación con la pregunta del comienzo.			

Las matrices de valoración

> Las matrices de valoración son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos, que se utilizan para evaluar las producciones o el desempeño de los alumnos.

Las matrices incluyen tres elementos:

- Criterios que traducen las expectativas relativas al aprendizaje, la importancia de una producción o de un proceso. Para definir los criterios, habitualmente, se recurre a las expectativas de logro. Por ejemplo, si en una planificación el docente propone que los alumnos analicen y resuelvan problemas específicos, un criterio para aplicar podría ser: la selección de datos.
- Niveles de calidad de cada criterio, desde el más bajo hasta el más alto, y del novato al experto. Se sugiere definir entre cuatro y seis niveles para identificar la secuencia de algunos procesos o distinguir con mayor detalle y profundidad los aspectos de la producción encarada. Para evitar el uso de una escala numérica, que inmediatamente se asocia a una calificación, se propone utilizar una evaluación cualitativa que dé cuenta de los procesos. Por ejemplo: *aprendiz, novato, competente, experto,* niveles que la psicología cognitiva ofrece.
- Indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios, ser visibles para quienes van a *mirar.* Describir implica referir las características de un objeto o una situación por medio del lenguaje. En el caso de las

matrices de valoración, tienen que estar expresadas en forma comprensible para los lectores, para que no sea necesario explicar cada elemento. Así se contribuye a la autoevaluación y a la evaluación entre pares, y además, se contempla la heterogeneidad de alumnos ya que considera varios niveles de calidad. La matriz de valoración provee información para explicar lo que sucede respecto del objeto que se estudia. No es preciso que recoja solo información cuantitativa, también puede incluir información cualitativa.

No siempre resulta sencillo elaborar un buen indicador. Por esta razón, parece útil describir las etapas para desarrollarlo:

- Leer los objetivos o las expectativas de logro para definir, de manera clara, los criterios de evaluación.
- Establecer niveles de calidad, construyendo con los alumnos las descripciones detalladas de cada nivel: se comienza por el nivel más alto y el más bajo, es decir los extremos y, después, se continúa por los intermedios. Las fuentes de información para definir los niveles de calidad se obtienen de los expertos disciplinares, de los textos, los ejemplos y modelos de buenas producciones, y de los errores más comunes.
- Se puede modificar el indicador a partir del trabajo de los alumnos.
- Incorporar el uso de los criterios y los niveles de calidad en la enseñanza.

La creación de las matrices de valoración[1] se fundamenta en la necesidad de compartir con los alumnos en un principio, pero también con los padres y la comunidad educativa en general, las expectativas de logro y los criterios con los que se evaluarán los aprendizajes durante el ciclo lectivo.

Tradicionalmente, la utilización y el conocimiento de los criterios han sido propiedad exclusiva de los docentes o de las instituciones, y han estado casi siempre ocultos para los alumnos. Así es como la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tiene una base sólida sobre los supuestos subyacentes acerca de cómo hacer un *buen trabajo*; supuestos que se caracterizan por ser personales y no siempre compartidos con otros colegas en una misma institución.

Por lo tanto, si bien nuestro foco de trabajo es la evaluación, no se trata sólo de transparentar los criterios que nos llevan a ella, sino también el modo de encarar la clase y la exposición de las *reglas de trabajo* en ese ámbito, para sostener la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

No es suficiente la intención de comunicar los criterios únicamente al

[1] A partir de los trabajos teóricos de investigadores, como Goodrich (1997) y Ahumada (2005).

comenzar el trabajo, sino que dicha comunicación tiene que constituirse en un diálogo permanente entre los docentes y los alumnos para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, las matrices de valoración contribuyen a desarrollar la autoevaluación, así como a la coevaluación (evaluación entre pares), para que los alumnos reflexionen sobre sus desempeños y sus producciones, y sobre sus maneras de abordar la tarea (procesos cognitivos).

Además, estos instrumentos explicitan los criterios y sus niveles de calidad antes de comenzar la tarea. Asimismo, permiten realizar un monitoreo sobre el avance de la actividad utilizando los estándares establecidos y llevan a que los alumnos revisen su trabajo antes de entregarlo.

Las matrices de valoración entonces guían la evaluación y la enseñanza, y acompañan el aprendizaje porque proveen orientaciones, direcciones y evitan *jugar a las adivinanzas* en el sentido de *qué se espera de mí* frente a una tarea.

También se las conoce con el nombre de *rúbricas* porque, al construirse especialmente para cada evaluación, funcionan como si tuvieran que "ponerle la firma personal" a esta; también reciben ese nombre porque antes, cuando se corregía, se lo hacía poniendo sobre el escrito marcas rojas (la palabra "rúbrica" deriva del latín *ruber:* 'rojo').

Cómo trabajar con los alumnos utilizando las matrices de valoración

Nos preocupa que la matriz de valoración se convierta en un instrumento sólo para *entregar* al docente. Para evitarlo, es necesario que el alumno sea partícipe, comprenda y se apropie también de la matriz.

Las matrices de valoración son instrumentos valiosos para utilizar en tareas complejas, como los proyectos de trabajo, los ensayos y las investigaciones, tanto en sus productos finales como en sus procesos de elaboración.

Como se atiende a que sea un instrumento que los alumnos conozcan, aprendan a utilizar y comprendan su sentido, se sugiere considerar algunas cuestiones clave:

- Explicar qué es una matriz de valoración y para qué sirve.
- Mostrar ejemplos que correspondan a trabajos de distintos niveles de calidad.
- Debatir con los alumnos acerca de los criterios y sus niveles de calidad, como también sobre el significado de cada criterio.
- Que los alumnos analicen trabajos a la luz de la matriz de valoración, a

modo de ejercicio de comprensión y aplicación.

En su origen, la matriz de valoración fue pensada para ser construida en conjunto con los alumnos. Ofrecemos un ejemplo de actividad para realizar con ellos:

> Proponga a sus estudiantes:
>
> "Ustedes son evaluadores en este concurso de cuentos. Escriban una lista de los criterios importantes para considerar. En el aula, tienen a su disposición los cuentos para leer. Cuando finalicen la lista de criterios, la compartiremos para construir juntos la matriz de valoración".

A continuación, se muestran matrices de valoración que tanto los docentes como los alumnos pueden utilizar en diferentes disciplinas y niveles para evaluar los aprendizajes.

Ejemplo 7: Matriz de valoración para el Nivel Inicial

	En el inicio	Básico	Avanzado	Competente
Identificar animales que tienen *características* similares.	No reconoce ni nombra un animal.	Reconoce y nombra un animal.	Describe algunas características del animal.	Nombra, al menos, dos animales y alguna característica que tengan en común.
Identificar animales que tienen *comportamientos* similares.	No reconoce el comportamiento de un animal.	Reconoce un comportamiento de un animal.	Describe varios comportamientos del animal.	Nombra, al menos, dos animales y algún comportamiento que tengan en común.

Ejemplo 8: Matriz de valoración de un texto narrativo de ficción

Esta matriz de valoración para utilizar en la escuela media fue diseñada por la docente y especialista en Lengua, Roxana Levinsky. Antes de compartir la matriz de valoración, transcribimos algunas reflexiones de la docente en el momento de diseñarla, como un aporte para mostrar el trabajo profundo que implica utilizar este instrumento.

> En lo que hace a la lengua, los dos planos que están siempre interactuando son tanto una sintaxis de frase como una gramática textual, la frase bien formada y la ordenación del texto, ambas con vistas a producir sentido. Podemos poner el acento en uno u otro aspecto, pero sin dejar de tener presente la significación de conjunto. Por ejemplo, un acento puede precisar un adjetivo posesivo o un pronombre, y esto resolverse en la cadena sintagmática por la que el texto avanza. Mi experiencia de lo que suelo aplicar a la hora de evaluar tiene que ver más con una concepción de la gramática de texto que oracional, más con el sentido que con el significado, más con la construcción de lectores y escritores no escolarizados. Me preocupa más la imposibilidad de desplegar una idea en un texto informativo o una escena de ruptura con los lugares comunes en la narración ficcional que la ortografía.

La matriz de valoración que se presenta está escrita en un lenguaje de experta en la disciplina. Una vez definida la matriz de valoración, se traducirá en un lenguaje comprensible para compartir con los estudiantes.

Dimensión	Criterio/ niveles de calidad	Rangos				
Nivel Morfosintáctico o Gramática de la frase	Vocabulario Lenguaje referencial y figurado	Varios términos de uso común con errores de acentuación y ortográficos. Mal uso de las mayúsculas. Equívocos preposicionales. Problemas de conjugación en general. Pobreza de palabras y repetición de estas, que traba y dilata lo que se quiere decir.	Errores en palabras de usos más esporádicos o de homónimos. No es claro el empleo de comas y puntos, lo que dificulta la comprensión. Problemas en el uso de los modos verbales. Limitación terminológica, sin que llegue a oscurecer el significado final. No hay figuras: texto literal y plano.	En general, manejo correcto de la ortografía. Problemas de dequeísmo o utilización de los impersonales. Imprecisiones en el uso de rayas y comillas. Léxico adecuado al tema, aunque sin figuras interesantes que den vuelo al texto.	Buen desempeño ortográfico y lexicográfico. La puntuación facilita la progresión de la lectura. El relato se beneficia por mostrar vocablos precisos, una adjetivación ceñida y figuras que ahondan en descripciones y personajes.	Ortografía prácticamente impecable y un vocabulario amplio y matizado. La puntuación armoniza con el todo. El empleo de figuras retóricas es un acierto de significación que define la intención literaria del trabajo.

Dimensión						
Nivel Morfosintáctico o Gramática de la frase	Clases de palabras, funciones y empleo en la frase. La intriga, y la composición oracional y textual. La puntuación. Género. Narradores y destinatarios.	Faltas numerosas en la concordancia de género y número. Adjetivación pobre, pocos y repetidos adverbios, con abuso del superlativo. Dominan el modo indicativo y el tiempo verbal presente. Las oraciones son simples, aunque suelen no estar bien construidas. La intriga apenas se delinea sin llegar siquiera a una anécdota. El texto no tiene ejes ni avances, con una indefinición del género, y sin instancias narrativas claras que interesen al lector.	La concordancia suele presentar problemas. La adjetivación es trivial y sabida, no siempre bien aplicada, igual sucede con los adverbios. Se amplía un poco el uso de los modos y tiempos verbales, aunque con problemas de correspondencia. Dificultad con el gerundio. Las oraciones se enriquecen, pero se alargan o terminan abruptamente. La historia tiene dificultades para estructurarse y seguir una coherencia y progresión ordenada. Tiene saltos y huecos informativos, clímax mal preparado y desenlaces artificiales o no logrados. El género se afianza más, y el destinatario llega a tener idea de la finalidad narrativa. De todos modos, es difícil atrapar al lector.	En general, se logra la concordancia de género y número sin grandes desajustes. La adjetivación y el uso adverbial presentan mayores ambiciones y variedad. El empleo de los modos y tiempos verbales adquiere más seguridad, así como el régimen preposicional de verbos. De todos modos, existen errores de conjugación con los verbos irregulares o con el modo subjuntivo. Las oraciones tienden a una mayor complejidad y a definir mejor su extensión y propósitos. La intriga muestra más claramente sus fases de desarrollo, aunque se evidencian debilidades, sobre todo, en el nudo y el desenlace, lo que indica que es lo más difícil en el arte de contar. El género se perfila mejor, y las expectativas del lector se empiezan a satisfacer. Comienza a perfilarse la figura del narrador, en contraste con los personajes.	La concordancia ya no presenta problemas. Se observa un mayor manejo de las clases de palabras (adjetivos, adverbios) y un uso diferenciado de modos y tiempos verbales. Las oraciones se estructuran conforme a las exigencias del texto. De la presentación al desenlace, la historia no tiene mayores obstáculos, y hay un esmero en que los remates o finales estén bien hechos. El tipo de texto (suspenso, aventura, fantástico, experiencia personal, amorosa, viaje, etc.) enseguida muestra su carácter y sus destinatarios, así como las intenciones del narrador en su juego con el lector.	El grueso de los problemas sintácticos ya están dominados, y las preocupaciones del escritor atienden a solucionar los problemas de la historia y la expresión. Se evidencia una preocupación por el lector, y se "desescolariza" la figura del escritor. La intriga no sólo está completa, sino que toma volumen con el ahondamiento en los personajes, con nuevas situaciones, con agregados y caminos laterales que enriquecen el texto. El nudo y el desenlace están bien organizados y bien resueltos. Se respetan las restricciones que impone el género. Género, narrador y lector se compenetran y se armonizan para permitir una mayor plenitud significativa y literaria.

Instrumentos y criterios

La intención de este capítulo ha sido mostrar, a través de diferentes instrumentos, cómo transparentar los criterios de evaluación. Cuando se los comparte con los estudiantes, se está develando parte del aspecto oculto y opaco que los procesos de evaluación han tenido tradicionalmente en la escuela. Ocultar criterios es un modo de monopolizar el poder, develarlos entonces es un intento de democratizar su ejercicio.

Varias investigaciones dan cuenta del valor del uso de la matriz de valoración. Heidi Andrade (2001) observa, por ejemplo, que los estudiantes que tenían la matriz de valoración, la comprendían y usaban, mejoraron sus producciones de ensayos. Por otra parte, John Hafner y Patti Hafner (2003) concluyeron que las matrices de valoración son instrumentos válidos y confiables para el trabajo de presentaciones orales evaluadas por pares.

Las matrices de valoración resultan instrumentos significativos para comunicar:

- expectativas de logro,
- calidad de las producciones y desempeños.

Su relevancia no radica sólo en el hecho de que establecen un vínculo diferente con la evaluación sino que además, como se mencionó, habilitan formas más ajustadas de aproximación al conocimiento tanto por parte de los alumnos como de los docentes. A través de ellas, es posible establecer un diálogo reflexivo entre los docentes y los alumnos, explorando los grados de comprensión, los obstáculos y creando oportunidades para pensar en el aprendizaje.

Bibliografía

AHUMADA, Pedro (2005): "La evaluación auténtica", Revista *Perspectiva educacional*, núm. 45, 11-24. Instituto de Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ANDRADE, Heidi (2001): "The effects of instructional rubrics on learning to write", *Current Issues in Education*, vol. 4, núm. 4 [en línea]. (Disponible en <http://cie.ed.asu.edu/volumen4/number4>). [Consulta: julio de 2010]

GOODRICH, Heidi (1997): "Understanding rubrics", *Educational Leadership* (Virginia, Estados Unidos), vol. 54, núm. 4, 14-17. ASCD.

HAFNER, John y Patti HAFNER (2003): "Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of students peer-group rating", *International Journal of Science Education* (Reino Unido), vol. 25, núm. 12, 1509-1528. Routledge.

CAPÍTULO 3

Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares

"¿Cómo van a poder autoevaluarse si no saben del tema?".

"Cuando les pido que revisen sus trabajos, no saben qué hacer o sólo corrigen la ortografía".

"Me gusta tu trabajo".

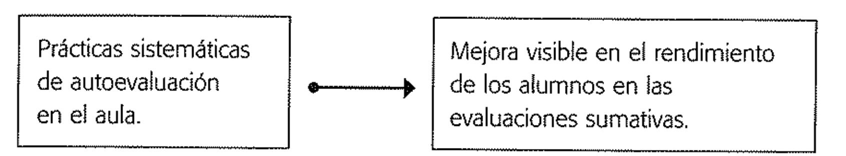
"No se me había ocurrido usar los colores para identificar las partes como lo hiciste en tu dibujo".

"El resumen de Melina está muy bien".

Las frases transcriptas arriba son ejemplos típicos de los comentarios que se escuchan de los docentes cuando se intenta abordar el tema de la autoevaluación y la evaluación entre pares. En este capítulo, se buscará explicar y analizar sus alcances dentro del aula y resaltarlos como unas de las áreas clave para mejorar el aprendizaje y las prácticas de la enseñanza.

Se entiende por *autoevaluación* la implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no). La autoevaluación se transforma, así, en una estrategia para convertirlos en mejores estudiantes, los ubica en un rol protagónico, favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de evaluación.

En las investigaciones realizadas, se observa que los alumnos que han participado en prácticas de autoevaluación mejoraron ostensiblemente sus rendimientos en las evaluaciones sumativas (ARG, 1999), en particular, aquellos cuyos desempeños solían ser bajos.



En consecuencia, se podría afirmar que la implementación de las prácticas de autoevaluación no es un lujo en el aula, sino una necesidad, aunque no sea la única para la mejora sostenida.

Prácticas sistemáticas de autoevaluación en el aula. = ~~LUJO~~ / **NECESIDAD** } en el aula

"En las escuelas, los docentes gestionan muchos de los aprendizajes de sus alumnos. Sin embargo, estos se incrementan si los estudiantes poseen una actitud positiva y logran encarar su propio proceso, sobre todo, pensando en el futuro fuera del ámbito escolar. Para lograrlo, deben ser capaces de establecer metas, perseverar, monitorear su progreso, ajustar sus estrategias de aprendizaje como fuere necesario y superar las dificultades".

Las prácticas de autoevaluación que un docente puede proponer a su clase son diversas, pero todas deben apuntar a que el alumno desarrolle competencias que le permitan:

- revisar sus respuestas a la tarea planteada y las estrategias que pone en juego,
- valorar su producción a la luz de lo esperado.

Ahora bien, ¿se deben planificar actividades para que los estudiantes puedan ampliar esta habilidad? ¿Debería ser esta un contenido de la currícula?

Dentro de la cultura de la evaluación formativa que se presenta aquí, la respuesta a estas preguntas será un rotundo *sí*. Los docentes son los responsables de

promover el desarrollo de la capacidad de sus alumnos de revisar qué aprenden, cómo lo hacen y qué resultados les arroja este accionar (Nunziati, 1990). Para esto, es importante repensar en cómo ayudar a los alumnos a apropiarse de tres saberes fundamentales:

- Saber qué aprender.
- Conocerse a sí mismo como sujeto que aprende.
- Saber cómo aprender.

Saber qué aprender implica identificar qué se está aprendiendo en una determinada situación, con un material o una tarea en particular. Pero no sólo desde una mirada restrictiva, en términos de los contenidos que se están estudiando, sino también de los objetivos de aprendizaje que se desea alcanzar. Se trata de lo que Bullock y Wikeley (2004) llaman "familiarización con el contenido sustantivo de un curso o programa y la comprensión de los objetivos de aprendizaje".

Conocerse como "aprendiz" es ser consciente de las habilidades y limitaciones intra- e interpersonales que permiten a cada persona saber cómo aprende y así encontrar las formas más adecuadas de estudiar y aplicarlas, y aproximarse al conocimiento en relación con el propio estilo de aprendizaje. Debido a que nuestros grupos de estudiantes son heterogéneos, se puede anticipar que no todas las actividades serán útiles para todos los alumnos. Por esta razón, hay que enseñar a los estudiantes a detectar, planificar, modificar sus estrategias y regular sus dificultades en función del objetivo de aprendizaje que se les plantee.

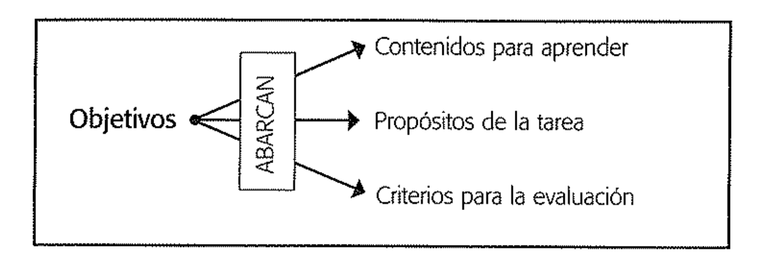
En coincidencia con Philippe Perrenoud (2008), afirmamos que la autorregulación no es el resultado mágico "de la dinámica espontánea de los que aprenden". Esto significa que aprender a autorregularse exige un proceso consciente y reflexivo en el que las prácticas e instrumentos de autoevaluación juegan un rol fundamental.

¿Cómo se concreta esto en el trabajo cotidiano del aula?

Primero es necesario, como se anticipó en el capítulo anterior:

- presentar los objetivos de aprendizaje con claridad,
- cerciorarse de su comprensión.

Los objetivos abarcan no sólo los contenidos que serán trabajados, sino también el o los propósitos de la tarea que se ha de desarrollar y los criterios que se utilizarán para emitir juicios sobre el resultado.



Ya se advirtió en el capítulo 2 que es común que los docentes sean los únicos poseedores de estos datos, sin darse cuenta de que, de este modo, al alumno se le hace más difícil dotar de sentido lo que hace. Saber *por qué, para qué, cómo sé si lo hago bien* ayuda a encarar la tarea de un modo más positivo. La comunicación de los objetivos será efectiva si logra que los alumnos comprendan y se apropien de estos. Si los objetivos se transmiten, exclusivamente, desde una lógica y en un lenguaje experto, se dificulta tanto la comprensión como la sensación de accesibilidad necesaria para aprender. Una comunicación efectiva permitiría al alumnado encontrar respuestas a interrogantes acerca de aspectos de la tarea o del problema, como los siguientes:

Finalidad	¿Cuál es la tarea o el problema planteado? ¿De qué tipo es? ¿Qué conocimientos anteriores necesito poner en juego?
Expectativas	¿Cuál es el producto esperado? ¿Qué necesito realizar? ¿En qué orden?
Resultados	¿Qué criterios aplico para saber si lo estoy haciendo bien? ¿Detecto incoherencias o errores entre lo previsto y el resultado? ¿Cuáles pueden ser sus causas?

Figura 1. Adaptado de Neus Sanmartí, 2007.

Además de facilitar una comprensión profunda y fomentar el desarrollo de capacidades autorreguladoras, el intercambio con el docente acerca de las características de la tarea promueve la creación de un clima en el aula que conduce a un aprendizaje efectivo y contribuye, además, a que los alumnos identifiquen sus fortalezas y, al mismo tiempo, comprendan que las dificultades son parte del proceso de aprendizaje.

Veamos a continuación cómo llevar a la tarea cotidiana la promoción de prácticas de autoevaluación.

Herramientas de autoevaluación para el aula

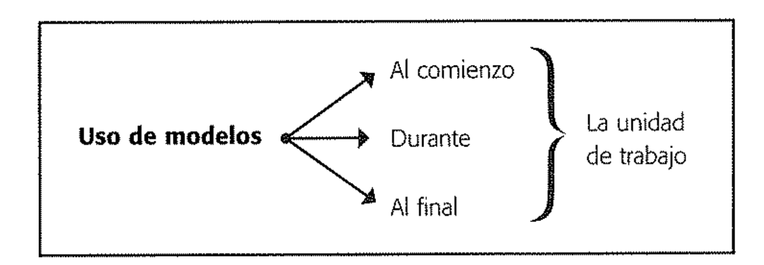
Se presentan en esta sección algunos ejemplos de estrategias e instrumentos que los docentes pueden implementar para introducir prácticas sistemáticas de autoevaluación en sus clases.

Los trabajos modelo y la modelización

Los trabajos modelo son buenos ejemplos que, acompañados de un proceso de análisis, contribuirán a que los alumnos aprendan a autoevaluarse porque:

- Les brindan información sobre las intenciones deseadas.
- Les ofrecen referencias sobre el modelo.
- Les permiten encontrar evidencias de su situación actual con relación al nivel esperado.

Los momentos para trabajar con los modelos pueden ser varios, cada uno con impactos diferentes. Se comparten con los alumnos *al comienzo* de la unidad de trabajo, lo cual les permite visualizar el nivel que se espera de cada estudiante y demostrar cómo un trabajo refleja las expectativas planteadas. También se utilizan *durante* el proceso de elaboración como guía para mejorar sus propios trabajos. Y *al completarlos*, se puede promover un proceso de comparación entre el modelo y la producción del alumno.



Veamos en el siguiente ejemplo cómo funciona un trabajo modelo. Al finalizar un cuestionario o guía, el docente provee las respuestas correctas de algunas preguntas (quizás aquellas que pudieron haber resultado más complejas para resolver). Luego los alumnos comparan sus propias resoluciones con las brindadas por el docente, y explican y justifican sus errores (si los hubiera), registrando esto en una tabla como la siguiente:

Mi respuesta es	
¿Es la correcta?	
En caso de no serlo, la respuesta es…	
¿En qué aspectos/partes se parece mi respuesta a la correcta?	
¿En qué aspectos/partes mi respuesta se diferencia de la correcta?	
¿Qué fue lo que no comprendí bien?	
¿En qué me equivoqué?	
¿A qué pienso que se debió mi error?	

Figura 2. Adaptado de Sanmartí (2007).

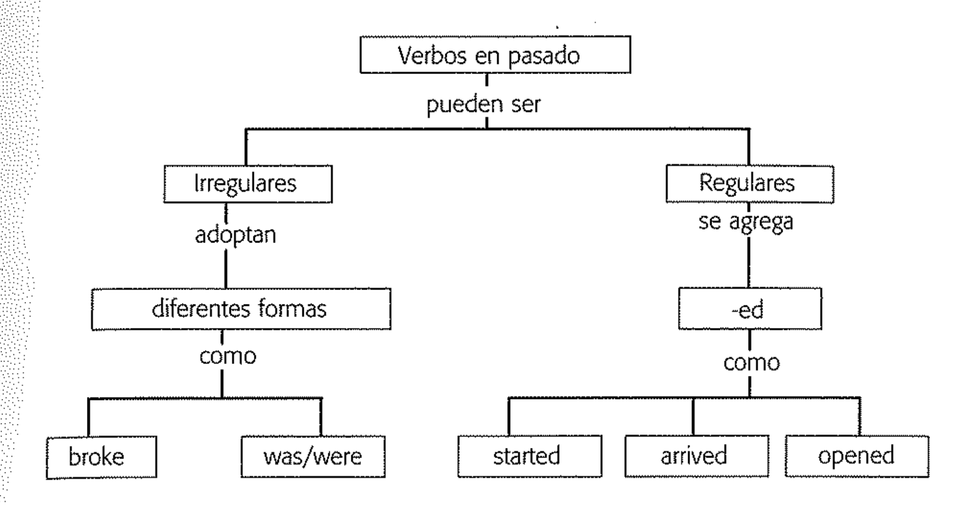
Los organizadores gráficos

Otra estrategia es la utilización de organizadores gráficos, entendidos como "recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones" (Novak y Gowin, 1988). Existe una variedad de organizadores: mapa conceptual, red conceptual, cuadro de doble entrada, triángulos, semáforos, listas de cotejo; cada uno con sus características, propósitos y aplicaciones propios.

Mapa conceptual

Los mapas conceptuales presentan gráficamente los conceptos, ordenados jerárquicamente, y sus relaciones significativas mediante palabras de enlace que explicitan los nexos entre las ideas principales de manera sencilla y clara.

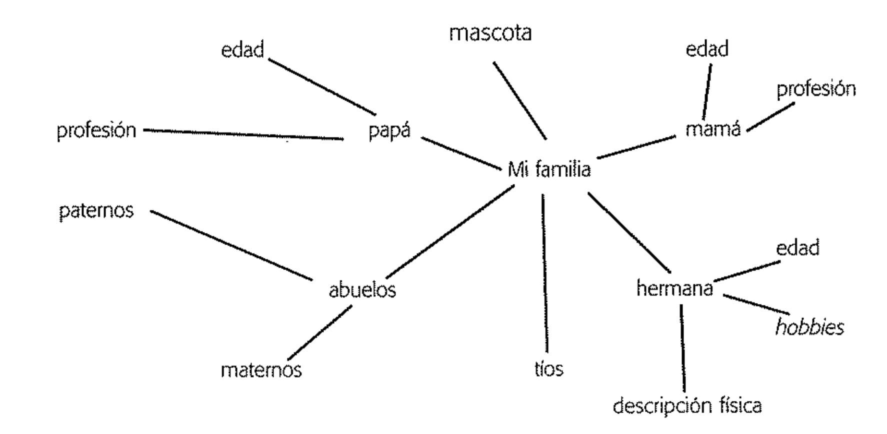
Para reflejar su comprensión acerca de la formación del pasado de los verbos en inglés, los alumnos pueden construir una mapa similar a este:



Además del uso clásico de construir un mapa con los conceptos aprendidos en una unidad, se puede ofrecer un mapa vacío y que los alumnos completen los conceptos y conectores; o bien, se puede presentar un mapa con los conceptos, en el que los alumnos agregan los conectores.

Red conceptual

Las redes conceptuales manifiestan visualmente las ideas centrales (nodos) con conectores que describen su relación. Sin embargo, en este caso, los conceptos no están ordenados jerárquicamente, sino que los nodos adquieren su importancia por el número de conexiones que tienen dentro del esquema.



Cuadro de doble entrada

El cuadro de doble entrada es una tabla que permite visualizar rápidamente la relación entre el conjunto de datos de sus filas y el de sus columnas. Cada celda (el cruce de una columna y una fila) contiene información pertinente a la relación de esa columna y fila.

Como actividad posterior a la lectura de textos sobre diferentes civilizaciones, los alumnos pueden completar un cuadro de doble entrada que les permite organizar la información de acuerdo con los datos aportados por las fuentes consultadas.

	Religión	Territorios	Sociedad	Arte
ROMA				
GRECIA				
EGIPTO				

Cuadro de situación

Desarrollado por Donna Ogle (1986), el cuadro facilita el direccionamiento del aprendizaje al inicio de una unidad de trabajo por medio de un torbellino de ideas que permite a los alumnos revisar sus conocimientos previos, priorizar y evaluar el conocimiento logrado con evidencia.

¿Qué sé?	¿Qué me gustaría saber?	¿Cómo voy a aprenderlo?	¿Qué aprendí?

Figura 3. Adaptado de Ogle (1986).

Triángulos

El organizador llamado *Triángulos* permite la descomposición de diferentes aprendizajes y consta de cuatro secciones para utilizar en forma creativa. Los alumnos escriben ideas, sensaciones, reflexiones y pueden agregar preguntas. Ayuda a que los estudiantes definan qué les gustaría aprender o recordar en las próximas instancias.

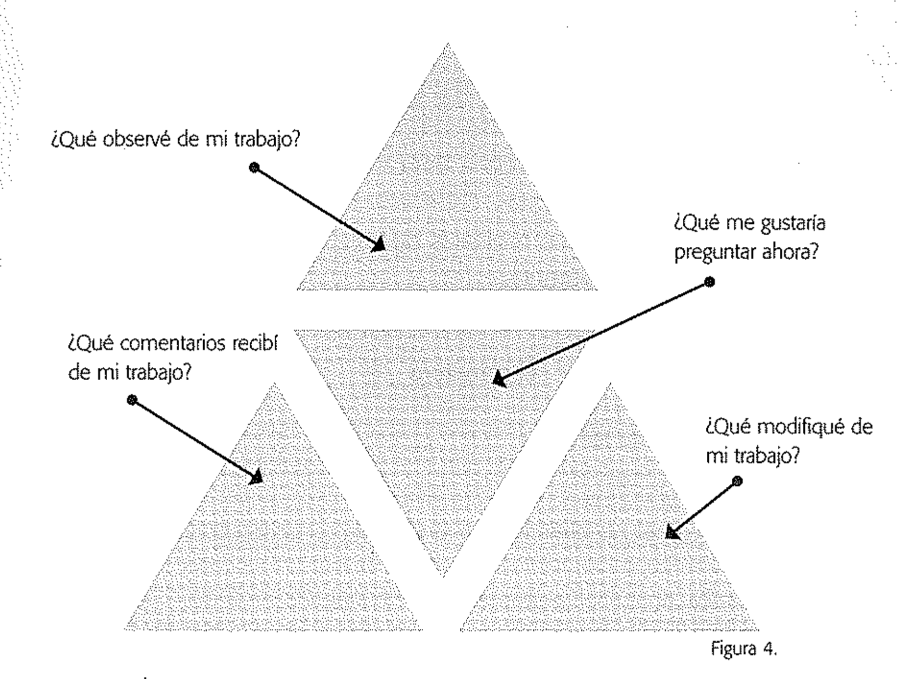


Figura 4.

Semáforos

La actividad denominada *Semáforos*, al igual que las anteriores, puede aplicarse en diferentes momentos del trabajo:

- *Al iniciar la tarea,* con el propósito de tomar conciencia acerca de la posición en la que uno se encuentra.
- *Durante el proceso,* a modo de estrategia para el monitoreo.
- *Al completar el desempeño,* con la intención de reflexionar sobre lo realizado frente a las expectativas puestas en juego.

Los *semáforos* tienen como objetivo que los alumnos identifiquen los contenidos o las consignas con los colores verde, amarillo o rojo. Cada uno se refiere al grado de comprensión que poseen sobre aquellos. Por un lado, esta actividad permite *a los estudiantes* pensarse a sí mismos con relación a la tarea y a sus etapas. Por otra parte, habilita *al docente* a detectar percepciones (correctas o incorrectas) de sus alumnos sobre los contenidos que se están trabajando, proveyéndoles insumos para rever su práctica, la selección del material, la conformación de grupos de trabajo, en los que los alumnos que marcaron verde ayuden a los que han identificado ítems con amarillo o rojo.

A continuación, se presenta un ejemplo en el que se aplica esta actividad y que ilustra una idea explicada en el capítulo 1, con relación al lenguaje amigable al alumno en que los descriptores deberían presentarse.

Luego de realizar un trabajo de lecto-comprensión y redacción, los estudiantes de Tercer año de la Escuela Secundaria Básica (9.° año de la EGB) reciben sus escritos con las siguientes consignas. Cabe aclarar que la docente ha *traducido* las descripciones de los criterios originales de este examen internacional en un lenguaje accesible para sus alumnos.

El semáforo

Referencias de las luces

Verde: cumplí plenamente con lo indicado en la descripción.

Amarilla: no cumplí plenamente con lo indicado en la descripción (lo hice en algunas partes y en otras, no; o lo hice en forma incompleta, pero a lo largo de toda la respuesta).

Roja: no cumplí con lo indicado.

- Leé una respuesta de tu trabajo.
- Leé el esquema de corrección correspondiente a la pregunta que estás analizando.
- Observá los puntos que podrías haber planteado y la forma de hacerlo.
- Leé los criterios de puntuación (evaluación) de la respuesta analizada.
- Completá el siguiente cuadro colocando, junto a cada punto, una de las luces del semáforo.
- Sumá las luces de cada color que corresponden a la respuesta analizada y colocá la que predomina, junto a tu respuesta en tu trabajo.

Respuesta/ aspecto	Descripción de lo que debía hacer	Luz
Pregunta 1: *Lectura*	*Respuesta clara:* Expresé mis ideas en forma completa y directa.	
	Respuesta concisa: Expuse mis ideas sin hacer digresiones (comentarios innecesarios).	
	Respuesta precisa: Expuse con detalles, no planteé mis ideas a partir de generalidades.	
	Respuesta relevante: Tuve en cuenta la consigna; no respondí nada que no se pidiera en ella.	
	Respuesta equilibrada: Desarrollé por igual los diferentes aspectos que comprendía la pregunta.	
	Respuesta con coherencia y cohesión: La respuesta no es confusa, sino fácil de seguir en su desarrollo.	
	Información relevante: Sólo usé la información del texto que se relacionaba con la consigna.	
	Inferencias: Hice el esfuerzo de inferir conclusiones del texto sin quedarme sólo con lo que este decía directamente.	
	Conclusiones: Cuando las elaboré, se relacionaron en forma claramente lógica con lo que el texto decía.	
Pregunta 1: *Redacción*	*Párrafos:* Los organicé correctamente; cada uno contiene una idea que se desarrolla. Di un cierre al final del párrafo.	
	Argumentos: Se basan en relaciones lógicas y no, en suposiciones ni en prejuicios.	
	Vocabulario: Varié las palabras para no repetir innecesariamente. Usé los vocablos con su correcto significado.	
	Lenguaje apropiado: Preferí las formas impersonales para adaptarme al tipo de texto que escribía.	
	Lenguaje propio: Utilicé mis propias palabras.	
	Frases y oraciones: Mantuve entre ellas una relación lógica y comprensible para todos los que leyeran el texto.	
	Ortografía: Evité los errores ortográficos, especialmente, los más graves.	

Figura 5. Trabajo realizado por la profesora C. Collonnela para su clase de Lengua en la ESB.

Una vez resuelta esta clasificación, los alumnos discuten justificando su elección en forma grupal y, a continuación, acuerdan estrategias para garantizar *verdes* y evitar *amarillos* y *rojos*, estrategias que vuelcan en una nueva columna.

Respuesta/ Aspecto	Descripción de lo que debía hacer	Luz	Estrategia
Pregunta 1: *Lectura*	*Respuesta clara:* Expresé mis ideas en forma completa y directa.		
	Respuesta precisa: Expuse con detalles, no planteé mis ideas a partir de generalidades.		
	Respuesta concisa: Expuse mis ideas sin hacer digresiones *(comentarios innecesarios).*		
	Respuesta relevante: Tuve en cuenta la consigna; no respondí nada que no se pidiera en ella.		
	Respuesta equilibrada: Desarrollé por igual los diferentes aspectos que comprendía la pregunta.		
	Respuesta con coherencia y cohesión: La respuesta no es confusa, sino fácil de seguir en su desarrollo.		
	Información relevante: Solo usé la información del texto que se relacionaba con la consigna.		
	Inferencias: Hice el esfuerzo de obtener conceptos implicados en el texto sin quedarme sólo con lo que este decía directamente.		
	Conclusiones: Cuando las elaboré, se relacionaron en forma claramente lógica con lo que el texto decía.		

Figura 6. Trabajo realizado por la profesora C. Collonnela para su clase de Lengua en la ESB.

Un ejemplo de producción final sería:

Respuesta/ Aspecto	Descripción de lo que debía hacer	Luz	Estrategia
Pregunta 1: *Lectura*	*Respuesta clara:* Expresé mis ideas en forma completa y directa.	Roja	Releer mi texto (idea, argumento, fundamento).
	Respuesta precisa: Expuse con detalles, no planteé mis ideas a partir de generalidades.	Roja.	Dar ejemplos extraídos del texto base.
	Respuesta concisa: Expuse mis ideas sin hacer digresiones (comentarios innecesarios).	Roja.	Releer mi texto y la consigna.
	Respuesta relevante: Tuve en cuenta la consigna; no respondí nada que no se pidiera en ella.	Am.	Subrayar en la consigna los aspectos pedidos. Releer la consigna.
	Respuesta equilibrada: Desarrollé por igual los diferentes aspectos que comprendía la pregunta.	Am.	Hacer relecturas parciales de mi texto. Rever lo subrayado en la consigna.
	Respuesta con coherencia y cohesión: La respuesta no es confusa, sino fácil de seguir en su desarrollo.	Am.	Hacer relecturas parciales de mi texto. Releer la consigna al escribir el ensayo.
	Información relevante: Sólo usé la información del texto que se relacionaba con la consigna.	Am.	Leer la consigna antes de leer el texto. Subrayar lo que responde a lo pedido.
	Inferencias: Logré obtener conceptos implicados en el texto sin quedarme sólo con lo que decía directamente.	Am.	Relacionar con flechas distintos momentos del texto y elaborar una conclusión.
	Conclusiones: Cuando las elaboré, se relacionaron en forma claramente lógica con lo que el texto decía.		Preguntarme por qué y basar mi respuesta en datos y no, en pareceres.

Figura 7: Trabajo realizado por la profesora C. Collonnela para su clase de Lengua en la ESB.

Una lista de cotejo, como se desarrolló en el capítulo 2, es otro instrumento que el alumno puede utilizar, pues le permite identificar diversos aspectos que su trabajo debe contemplar y así contrastar su producción con relación a las expectativas. Mediante las listas de cotejo, se identifican aspectos procedimentales, así como de conceptos. La inclusión de los diferentes ítems mantendrá una correlación con los objetivos que la tarea propone. Se transcriben dos ejemplos de lista de cotejo en su función de autoevaluación:

	Sí/No	Evidencias
Tengo muy claro el propósito de mi trabajo.		
El título del trabajo expresa mi idea sobre el tema.		
Mientras escribía, tenía muy claro a quién iba dirigido.		
Utilicé el vocabulario propio de la disciplina.		
Leí el texto luego de finalizarlo y le hice correcciones.		

Figura 8.

	Sí/No	Evidencias
Describí qué es una erupción volcánica.		
Expliqué por qué se producen las erupciones volcánicas.		
Expliqué cómo la erupción volcánica puede modificar un espacio geográfico, sus habitantes, sus recursos.		
Comparé dos erupciones volcánicas de Latinoamérica.		
Otro.		

Figura 9.

Como se mencionó, se pueden incluir preguntas que permitan a los alumnos reflexionar sobre lo que han hecho, cómo resolvieron la tarea, qué creen que han aprendido y qué les falta aún comprender mejor. Otro ejemplo de autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje puede presentarles estos interrogantes:

- ¿Qué aprendí en este proyecto/unidad?
- ¿Qué creo que puedo hacer ahora con lo que aprendí?
- ¿Qué conceptos todavía tengo confusos, no muy claros?
- ¿Qué ayuda necesito? (Del docente, de un compañero, de los textos, de internet, otro).
- Para el próximo proyecto/unidad, ¿preciso cambiar algo de cómo trabajé?

Un ejemplo para niños más pequeños:

	Bravo ☺	Bien	Necesita más trabajo	Volvamos a empezar
Contar mis ideas.				

Figura 10.

Sin dudas, las matrices de valoración son otro instrumento para la autoevaluación, como se explicó en el capítulo anterior.

Antes de seguir avanzando, parece importante aclarar que *autoevaluación* y

autocorrección no son sinónimos.

Autoevaluación ≠ Autocorrección

Se aclara esto porque las observaciones de numerosas clases llevan a inferir que, en ocasiones, los docentes creen que están promoviendo autoevaluaciones cuando, en realidad, su propuesta se restringe a la autocorrección. Si bien la autocorrección puede ayudar a prestar atención y a comparar respuestas, no induce necesariamente a la autorregulación, pues no explicita criterios ni objetivos, ni demanda de los alumnos procesos reflexivos de alto nivel.

Es necesario autoevaluar nuestras propuestas de autoevaluación. Se pueden usar instrumentos como el siguiente:

Mis alumnos...	Sí/No	Evidencias
Tenían claros los objetivos de la tarea antes de comenzarla.		
Conocían los criterios que debían utilizar para valorar su trabajo.		
Emplearon alguna herramienta para guiar su autoevaluación.		
Contaron con una instancia para rehacer su tarea.		
Identificaron fortalezas y debilidades mediante su autoevaluación.		
Encontraron mecanismos para resolver sus errores.		

Figura 11.

¿Cuáles son los beneficios de la incorporación de prácticas de autoevaluación sostenidas en el aula? Por un lado, *los alumnos* toman responsabilidades frente a su aprendizaje y desarrollan habilidades metacognitivas para reflexionar sobre las estrategias que utilizaron a fin de resolver una tarea y sobre los pasos que debieron seguir en el proceso. Además, se involucran activamente y disponen de una mayor independencia y motivación.

Entre los aportes destinados a *los docentes,* la autoevaluación de los estudiantes ofrece oportunidades para relacionar la comprensión *percibida* por sus alumnos con la propia y para analizar los procesos en juego.

Para que la inversión de tiempo, esfuerzo y la planificación que conlleva realizar

estas actividades resulte efectiva, existen condiciones que tienen que cumplirse en el trabajo en el aula y en la escuela:

- Comprender el para qué, el sentido de la autoevaluación y sus estrategias.
- Compartir los criterios de evaluación, los niveles de calidad, las expectativas de logro.
- Sostener prácticas cotidianas en relación con las habilidades metacognitivas.
- Trabajar en un clima de confianza que aliente la revisión del proceso de aprendizaje.
- Compartir el propósito de la autoevaluación entre los integrantes de la institución.

Evaluación entre pares

"Los chicos son muy duros cuando critican los trabajos de otros".

"Al tener que explicar a mi compañero lo que había entendido, me di cuenta de que no tenía todo tan claro como creía".

"Al recibir comentarios de un par, los alumnos parecen estar más dispuestos a escuchar y a tomarlos".

"Les cuesta criticar a un compañero porque sienten que lo dejan *mal parado*".

"Muchas veces, caen en lugares comunes y sólo dicen 'me gusta esto, esto no...'".

Algunos de estos comentarios pueden aparecer como el resultado de una errónea implementación de la evaluación de pares. Otros, en cambio, describen atributos que contribuyen a la puesta en marcha de esta práctica.

La evaluación de pares presenta características propias, pero no obstante puede considerarse como una variante de las prácticas de autoevaluación. Es más, en ocasiones, se utilizan ambas estrategias de manera combinada.

Por ejemplo, Sanmartí (2007) sugiere, como una actividad posterior a la autoevaluación propuesta en la figura 1, incorporar la mirada de un par sobre su propia reflexión (figura 12).

Preguntas			
Mi respuesta, ¿es la correcta?			
En caso de no serlo, ¿cuál es la respuesta correcta?			
¿En qué me equivoqué? ¿Por qué?			
¿Está bien justificado?			
¿Qué le recomendarías a tu compañero para mejorar?			

Figura 12. Adaptado de Sanmartí (2007).

También las listas de cotejo permitirían incorporar la mirada de un compañero sobre el trabajo. Por ejemplo, un compañero puede leer el trabajo de otro y utilizar la misma lista de cotejo (figura 11) con el fin de intercambiar luego impresiones, comparar y contrastar sus apreciaciones individuales.

	Sí/No	Evidencias
Describiste qué es una erupción volcánica.		
Explicaste por qué se producen las erupciones volcánicas.		
Explicaste cómo una erupción volcánica puede modificar un espacio geográfico, sus habitantes y sus recursos.		
Comparaste dos erupciones volcánicas de Latinoamérica.		
Otro.		

Figura 13.

Se proponen, entonces, algunos casos prácticos adaptados de clases; y se sugiere, en tanto lectores, que analicen si la estrategia utilizada aquí es aplicable en sus aulas, aun en disciplinas o en áreas diferentes.

Caso 1

Los docentes de Arte y Diseño, y de Tecnología, ayudaron a los alumnos de una escuela secundaria a evaluar las fortalezas específicas de los trabajos expuestos en

los pasillos y en el *hall* de entrada del edificio. Prepararon etiquetas plastificadas sobre las que explicitaron los criterios de evaluación, como por ejemplo: la textura, la perspectiva, el uso del color, el ángulo de luz, entre otros.

Los integrantes de la clase miraron la exhibición de los trabajos que ellos mismos habían completado y eligieron las etiquetas adecuadas para adjuntar a cada una de las producciones. Además, escribieron dos o tres preguntas sobre sus obras, que se relacionasen con las etiquetas para que las respondieran los otros observadores. Por ejemplo, ¿cómo traté de mostrar la distancia o la perspectiva en este cuadro? ¿De qué otra manera podría haberlo hecho?

Otros alumnos observaron también la exhibición y, en grupos, respondieron a las preguntas. Luego, colocaron las respuestas junto a cada cuadro.

Caso 2

Los alumnos de un grupo del nivel secundario pensaron en aspectos específicos de los juegos con pelota en equipo, y especialmente aprendieron y practicaron cómo utilizar la figura de triángulos para hacer avanzar la bocha de *hockey*.

Mientras protagonizaban partidos cortos, dos alumnos se turnaban para observar y registrar, en forma específica, cada vez que un jugador se movía hacia una posición del triángulo y de qué modo pasaba la bocha a otro ubicado al costado o más adelante en el campo. Periódicamente, los observadores otorgaban créditos a los jugadores. Al finalizar la clase, analizaron las evaluaciones y las discutieron para mejorar la estrategia.

Al igual que la autoevaluación, agregamos a la evaluación de pares, condiciones previas —a las que se pueden agregar otras— para garantizar el logro de los beneficios:

- Claridad de las reglas (por ejemplo *qué* y *cómo* se le puede decir a un compañero).
- Cuidado en la composición de grupos/parejas.
- Monitoreo de la interacción de los alumnos.

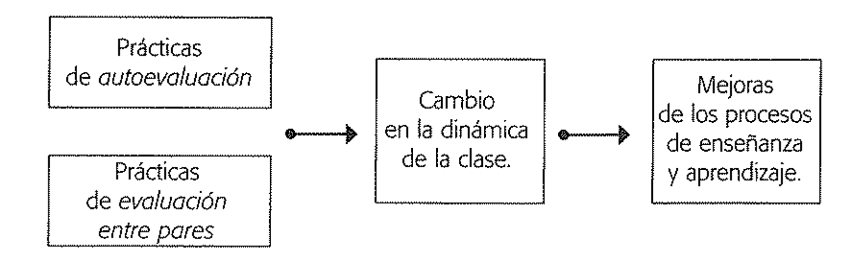
Las buenas prácticas de evaluación entre pares incrementan los beneficios asociados a la evaluación formativa. No sólo brindan apoyo y desafío, sino que además extienden la calidad de los trabajos propios y de los otros. Los alumnos logran consolidar su comprensión de los procesos y criterios de evaluación, pero también, la implementación de esta práctica tiene impactos positivos en una dimensión social emocional y, al mismo tiempo, promueve instancias de trabajo

colaborativo en el aula.

Sin duda, enfocar el trabajo a partir de las propuestas enunciadas implica que los docentes y los alumnos realicen cambios de hábitos. Sin desconocer las dificultades y dilemas que se reconocen en las prácticas cotidianas, al incluir al alumno en los procesos de evaluación, como bien ha estudiado Linda Allal (1980), se suman alcances aportados por las investigaciones de Black y Williams (2004):

- Existe abundante evidencia de que los cambios elevan las calificaciones de los alumnos en las pruebas convencionales.
- Se observa una redistribución del esfuerzo, porque no se trata de trabajar más, sino de hacerlo en forma más ingeniosa.
- Es posible realizar los cambios paso a paso.
- Hay una mayor satisfacción por el trabajo tanto en los docentes como en los alumnos.
- Se contempla un incremento sustancial de las percepciones del compromiso de los alumnos con su aprendizaje.
- Se evidencia una mejor motivación, actitudes más positivas hacia el aprendizaje.
- Se producen algunas mejoras en el comportamiento y una mayor cooperación en clase para los trabajos en equipo.
- Surgen mejoras significativas de las capacidades de aprendizaje, del conocimiento de los alumnos, de sus fortalezas, debilidades y qué necesitan para progresar.

A modo de resumen, se destaca que la implementación de prácticas de *autoevaluación* y *evaluación entre pares* conlleva un cambio en la dinámica de la clase donde, a partir de una interacción del alumno con sus producciones y procesos propios, y también con sus compañeros, se busca lograr la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes.



Esta situación es posible en un ámbito de aprendizaje en el que, por un lado, los objetivos y criterios de evaluación son compartidos y comprendidos y, por otro, se promueven instancias de reflexión, intercambio y oportunidades de mejora.

Bibliografía

ALLAL, Linda (1980): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", *Infancia y aprendizaje* (Madrid), núm. 11, 4-22.

ARG, ASSESSMENT REFORM GROUP (1999): *Assessment for learning: beyond the black box*.

ASSOCIATION FOR ACHIEVEMENT AND IMPROVEMENT THROUGH ASSESSMENT [en línea]. (Disponible en <http://www.assessmentreform-group.org.uk>) [Consulta: 20/3/2005].

BLACK, Paul y otros (2004): *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Glasgow: Open University Press. Maidenhead.

BULLOCK, Kate y Felicity WIKELEY (2004): *Whose Learning? The Role of the Personal Tutor*. Open University Press. Maidenhead.

NOVAK, Joseph y Robert GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

NUNZIATI, G. (1990): "Pour construire un dispositif d'evaluation formatrice", *Cahiers pédagogiques* (Francia), núm. 280, 47-64.

OGLE, Donna (1986): K-W-L: "A teaching model that develops active reading of expository text", *Reading Teacher*, núm. 39, 564-570 [en línea] (Disponible en <http://www.csus.edu/indiv/g/gipej/jpgst2.htm>) [Consulta: 15/11/2009].

PERRENOUD, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

SANMARTÍ, Neus (2007): *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 4

Volver a pensar en las preguntas orales

- "¿Qué es un paralelogramo?".
- "¿Dónde podemos encontrar estas plantas?".
- "Si tuvieran que diseñar un instrumento para medirlo, ¿qué características tendría?".
- "¿Por qué la Primera Guerra Mundial comenzó y finalizó en esas fechas?".
- "Juan, no estás prestando atención. ¿Podrías repetir lo que acaba de decir María?".
- "A partir del comentario de Ana, diríamos que la idea de Pedro no es correcta. ¿Están todos de acuerdo con ella?".

Las preguntas anteriores son sólo una muestra de las muchas que un docente expresa durante un día de clase. En el amplio abanico de sus formas, propósitos y validez, las preguntas constituyen una parte altamente significativa de la interacción dentro del aula, porque permiten:

- enseñar,
- evaluar.

Las buenas preguntas ayudan a obtener informaciones acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos, de sus errores más comunes y de las omisiones tanto

individuales como grupales. Las respuestas obtenidas pueden considerarse para mejorar la enseñanza y devolver esas informaciones a los alumnos con el fin de optimizar su aprendizaje. Por ello, la presencia de las buenas preguntas tanto en las consignas de los trabajos o de los exámenes como en el intercambio oral permanente en la clase conforman un disparador para recolectar una evidencia rica que será destinada a evaluar los aprendizajes y las prácticas de enseñanza.

Este capítulo se centra en las preguntas orales para reflexionar sobre sus propósitos, su forma y su dinámica.

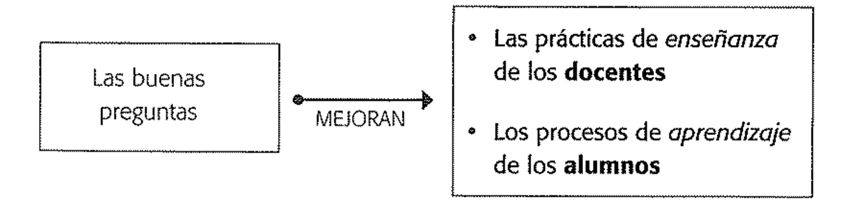
Algunos investigadores, como Rommiett Stevens (1912) y Edward Wragg (1997), han comprobado que un docente suele formular cientos de preguntas durante un día de trabajo. A pesar de ello, esta asidua práctica no siempre se encuentra asociada a propósitos conscientes de la enseñanza y el aprendizaje; en parte, debido a la falta de planificación de las preguntas que formulará en sus clases (Black y William, 1998).

Aquí se propone, entonces, analizar qué función cumplen las preguntas en general y cómo identificar las características que deben tener las preguntas orales que se formulan para promover aprendizajes y evaluar desde el enfoque de la evaluación formativa.

Como se explicó en la introducción, el rol primordial de la evaluación formativa consiste en recoger evidencia que permita mejorar los procesos:

- de enseñanza,
- de aprendizaje.

Por esta razón, la interacción dentro del aula, a partir de las buenas preguntas, resulta una estrategia a la que hay que prestarle especial atención. Las investigaciones mencionadas afirman que el uso adecuado de preguntas es una de las claves para mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos.



En adelante, se analizará cómo circulan las preguntas dentro del aula para plantear, luego, las formas en que los interrogantes son presentados, sus ventajas y desventajas. A partir de este análisis, se arribará a conclusiones; y se brindarán sugerencias para formular buenas preguntas con relación a los objetivos.

Preguntas orales en el aula: el ciclo *I-R-R*

En una clase, las preguntas y respuestas se vinculan con diferentes necesidades, objetivos de la enseñanza y aprendizaje, estilos del docente, características de la disciplina que se enseña, etc. A pesar de dichas cuestiones, en las observaciones de las clases, se detecta que el diálogo en el aula transita mayormente por un circuito de tres puntos: **I**niciación-**R**espuesta-**R**etroalimentación (Torrance y Pryor, 1998).

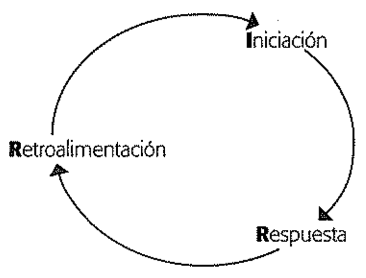


Figura 1.

Si bien es una secuencia válida, lo llamativo es el patrón recurrente que presenta. De lo observado, se desprende que, en la mayoría de los casos, el planteo de la pregunta parte del docente para ser respondida por un alumno, quien recibe un comentario del enseñante que aprueba o no su respuesta. Pero este circuito puede presentar variaciones para maximizar sus beneficios, si se incorporan otros actores al diálogo. Por ejemplo, si las preguntas son formuladas y respondidas por los alumnos o por el docente, o si estos mismos actores participan en la retroalimentación. La modificación del ejemplo puede generar un intercambio de saberes capaz de enriquecer el conocimiento construido por el grupo y, al mismo tiempo, establece una cultura de la colaboración y una comunidad de aprendizaje en la clase. El resultado se verá altamente favorecido, si las preguntas promueven la contribución personal de los alumnos y habilitan a respuestas incorrectas, una posibilidad que se considerará más adelante.

Además de estas características de cultura grupal, la nueva dinámica en la formulación de preguntas, sus respuestas y la retroalimentación cumplen una función evaluadora: brinda al docente una oportunidad para recolectar información sobre la situación de sus alumnos y del grupo, que le aportará datos para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en el

aula. Esta información será útil:

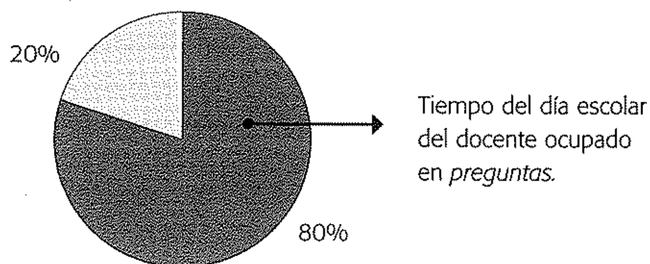
- al docente,
- a los alumnos

para evaluar lo aprendido, tomar decisiones y planificar los pasos que han de seguirse.

A continuación, se abordarán las razones por las cuales se formulan preguntas en una clase y luego, se discutirán sus alcances, modalidades y limitaciones.

Los propósitos y la forma de las preguntas

Más allá de la clase, históricamente, la formulación de interrogantes ha sido considerada una de las herramientas intelectuales más importantes, y es una práctica tan rutinaria en la comunicación humana que su significado se naturaliza dentro del aula y hace que dejemos de pensar conscientemente en esta práctica "rutinaria", no obstante el peso que tienen las preguntas en el intercambio. Como se mencionó, las preguntas están presentes en un alto porcentaje del tiempo de la actividad docente. Investigaciones de principios del siglo XX (Stevens, 1912) les asignaban aproximadamente un 80% del día escolar del docente. Esta situación no se ha modificado en forma sustancial, según los resultados de algunos estudios más recientes. "Los docentes pueden hacer, en promedio, una o dos preguntas por minuto, lo cual implica varios cientos en un día y decenas de miles en un ciclo lectivo" (Brooks, 2002).



Tiempo del día escolar del docente ocupado en *preguntas.*

Las preguntas en general, y aquellas orales, en particular, son una herramienta muy poderosa para el docente debido a su alto grado de versatilidad y a los múltiples propósitos que pueden alcanzar. ¿Cuáles pueden ser esos propósitos? Algunos tendrán que ver con facilitar al docente la oportunidad de mantener la atención y el ritmo de su clase. Otros, en cambio, con una estrategia de monitoreo y recolección de información que le permita saber qué comprenden sus alumnos y qué pueden hacer. En ocasiones, sin embargo, la pregunta aparece como un

instrumento de control: "Juan, no estás prestando atención. ¿Podrías repetir lo que acaba de decir María?".

Se podrían sumar propósitos, como por ejemplo, brindar la oportunidad a los alumnos de presentar sus ideas y opiniones, o permitir a otros estudiantes escuchar las explicaciones de sus pares sobre el material o los temas que se trabajan en la clase. Aunque existe un abanico de posibilidades, las preguntas responden mayoritariamente a una necesidad de que la clase fluya y que esté bajo control, y se ignora su potencial como instrumento que evalúa la promoción del aprendizaje. ¿Cómo hacer para reducir estos propósitos al mínimo y poner las preguntas al servicio del aprendizaje y la evaluación? En primera instancia, analizando los propósitos y las formas que las preguntas pueden asumir, para tener mayor conciencia a la hora de utilizarlas, elaborando formulaciones más adecuadas.

Comencemos presentando algunas clasificaciones entre las muchas disponibles.

Una agrupación resultaría de la versión revisada de la taxonomía de Benjamin Bloom (1990). Esta versión amplía la dimensión única del dominio cognitivo, al agregar dos dimensiones: el proceso cognitivo y el tipo de conocimiento.

Dimensión del conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Fáctico						
Conceptual						
Procedimental						
Metacognitivo						

Tabla 1.

Un aporte de la taxonomía es facilitar la reflexión acerca de cómo se enseña. El cruce de los dos dominios agiliza las tareas de planificación y de evaluación. Tradicionalmente, la clasificación de las preguntas puede resultar en una apreciación inadecuada de su valor y las habilidades que evocan. Sería impreciso pensar que un interrogante es mejor que otro. En muchas ocasiones, las preguntas de orden cognitivo inferior han sido injustamente denostadas por apelar a la memoria (como si esto fuera una falta gravísima en todos los casos); y las anteriores, de orden superior, han sido indebidamente sobrestimadas por considerárselas más efectivas. No siempre se ha podido identificar una alta correlación entre un tipo de preguntas y el nivel de actividad cognitiva que estas, en principio, habrían favore-

cido. Se detectaron situaciones que planteaban preguntas que demandaban "clasificar", una habilidad de pensamiento de orden superior pero que, en la práctica, no es tan así. Un ejemplo de esto es el clásico interrogante: "De los siguientes factores, ¿cuáles son causas y cuáles, consecuencias de la Revolución francesa?". En el ejemplo, la tarea remitía a recuperar información de una clasificación ya estudiada, considerando que las causas y las consecuencias fueron previamente aprendidas en el libro de texto. La pregunta que aparentemente pedía agrupar factores en dos conjuntos de acuerdo con un criterio, en realidad, apelaba a la memoria y no, a una actividad cognitiva de orden superior.

Es interesante analizar las distancias entre:

- lo que se intenta pedir,
- lo que la tarea solicita en realidad,

no sólo por sus consecuencias para la práctica docente, sino también desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de los alumnos, para no perder de vista que las preguntas se interpretan en un contexto determinado por las reglas de la interacción didáctica. Esto es, el alumno no solo responde desde su propia interpretación, sino también intentando encontrar la respuesta que supone se espera de él. A fin de armar estas suposiciones, tanto los libros de texto como las respuestas ya valoradas positivamente por el docente, entre otros elementos, para los estudiantes, se constituyen en pistas.

Además de la clasificación según el proceso cognitivo que demanda la pregunta a los alumnos, se pueden agrupar las preguntas considerando diferentes criterios (Anijovich, 2009), pero nos concentraremos en la división entre preguntas *cerradas* o *abiertas*, que contempla cómo se formulan y qué reciben como respuesta. Las preguntas cerradas son aquellas que, principalmente, apelarían a recuperar datos. Pero un atributo aún más característico, y quizás nocivo, es que presuponen sólo respuestas correctas: "¿En qué año...? ¿Dónde nació...? ¿Qué es una...?". Cada una de estas preguntas espera una respuesta correcta y breve, y estimula el estudio memorístico del material de trabajo.

Por otro lado, las preguntas abiertas son aquellas que suelen requerir respuestas más extensas y favorecen una actividad cognitiva de un nivel superior: "¿Por qué es importante que...? ¿Cómo podemos estar seguros de que...?".

Asimismo, para los propósitos evaluativos, las preguntas abiertas evidencian indicios sobre qué y cómo los alumnos están aprendiendo, lo cual debería también llevar a la reflexión sobre qué y cómo estamos enseñando.

> Black y William (1998) definen como preguntas *abiertas* las que permiten la recolección de información, y *cerradas*, aquellas que meramente buscan una respuesta.

Cabe aclarar que ambas clases de preguntas son válidas y tienen objetivos propios; sin embargo, no por eso una es más importante que otra. Existen conocimientos básicos de cada disciplina que deben ser *recordados* y que la formulación de preguntas cerradas puede cotejar si se cuenta con el manejo de estos datos o no. La clave sería entonces realizar la clase de consulta que responda, en cada caso, al objetivo propuesto.

En las observaciones realizadas durante las clases, se detecta que, en aquellas donde sobreabundan las preguntas cerradas, los alumnos se encuentran condicionados a responder de una única manera, con la cual lograrán la aprobación del docente. Esto los deja *bien parados*, pero es probable que esta situación no permita desarrollar ampliamente la propia comprensión del estudiante. Asimismo, la percepción que generan estas respuestas en el docente puede ser engañosa: si el alumno da la respuesta correcta, sabe y, de ese modo, el docente ratifica su exitoso método de enseñanza. Ninguna de estas afirmaciones es necesariamente correcta. La trampa de esta conclusión se devela cuando, en otras situaciones, el alumno demuestra la imposibilidad de aplicar el *conocimiento* que había *aprendido.*

¿Cuándo cumple una pregunta su propósito evaluador? Según la Qualifications and Curriculum Development Agency, las preguntas que proveen oportunidad de evaluación son aquellas que consideran:

- Los procesos de pensamiento que los alumnos deben experimentar.
- Las demandas lingüísticas.
- El nivel de comprensión que revelan los alumnos.

Además de estas características, la manera en que se formulan las preguntas facilita el cumplimiento, en un alto grado, de los requisitos enumerados. Tomemos, por ejemplo, esta pregunta, la que alguna vez hemos hecho y recibido en una clase de Matemática: "Miren la figura 4, ¿es un triángulo isósceles?". Sin duda este interrogante apunta a que los alumnos encuentren la respuesta tras comparar mentalmente la figura con aquellas otras de triángulos isósceles vistas antes y que recuerden las características particulares que definen un triángulo como isósceles, de modo que los alumnos puedan determinar si esta figura las respeta. Si bien esto

puede ocurrir, también puede suceder que, para los alumnos sin la información que les permita comparar o identificar propiedades, la pregunta se reduzca a aventurar una respuesta afirmativa o negativa. Ante esta situación, el docente puede sentirse satisfecho o no, continuar avanzando o presentar un nuevo interrogante: "¿Por qué (no)?".

Una pequeña modificación a la pregunta original desalentaría la respuesta aventurada y permitiría recolectar información más certera sobre el nivel de comprensión. Por ejemplo: "¿Por qué la figura 4 es un ejemplo de triángulo isósceles?". Esta pregunta, nuevamente, presenta un escenario en el cual el alumno debe apelar a su conocimiento previo sobre las propiedades de los triángulos isósceles y del triángulo en la figura 4 para compararlas, pero se debe enfatizar que anula la posible contestación por *Sí* o *No*. La respuesta exige del alumno:

- utilizar ese conocimiento,
- presentarlo con un mayor grado de articulación,
- explicar sus ideas de lo que comprende,
- justificar su opinión.

Conjuntamente, la situación provee información relevante desde el punto de vista de la evaluación formativa, brindando una oportunidad de evaluación de la comprensión sin requerir necesariamente preguntas suplementarias.

En el análisis de los interrogantes, se nota que no solo su formulación puede variar, sino también, sus objetivos y el significado de las respuestas recibidas. Hay que retomar los ejemplos anteriores y pensar en qué objetivo cumple cada respuesta, y en qué actividades cognitivas y lingüísticas exige. Preguntémonos también si ese objetivo y esas actividades son pensados con antelación a la formulación de la pregunta misma, o si simplemente se hacen como una rutina incorporada en la dinámica de clase.

Avanzando un poco más en la formulación de preguntas como instrumento para recolectar información que permita conocer los niveles de comprensión y, en consecuencia, la efectividad de las estrategias de enseñanza aplicadas, se observa que una nueva y pequeña modificación favorece la participación de los alumnos y fortalece una cultura de aprendizaje en el grupo. La pregunta "¿Por qué... es un ejemplo de...?" promueve una actividad de pensamiento más compleja que aquella que demanda al interlocutor una respuesta por *Sí* o *No,* como en el primer ejemplo. Sin embargo, desde la mirada de los alumnos, se percibe una necesidad subyacente de dar lo que llamamos una *respuesta de libro,* que alienta a quienes la poseen a entregarla, pero a quienes no la tienen, los lleva a callar y bajar la

cabeza con el objetivo de que el docente no les solicite una intervención. La simple incorporación de "¿Por qué creen...?" invita a los alumnos a aportar ideas (correctas e incorrectas) que ofrecen al docente información de la comprensión, promueven la participación no solo de los que tienen el conocimiento adecuado y proponen un ambiente de aprendizaje donde cada uno contribuye con su conocimiento (preciso o no) en pos de construir uno válido, compartido y consensuado. Esta práctica y este clima se ven favorecidos cuando, en las rutinas de trabajo, se fomentan estas actitudes. Sería impensable lograr estas últimas en ambientes donde las preguntas cerradas, con sus respuestas únicas, reinan en el aula como exclusiva práctica de intercambio.

A partir de lo expuesto, se concluye que modificaciones mínimas en la formulación de las preguntas favorecen la recolección de evidencia de los saberes y, al mismo tiempo, promueven una actitud que propicia la participación positiva en clase. A modo de ejemplo, se enumeran algunos cambios posibles:

- ¿Cómo pueden estar seguros de que...?
- ¿Cómo explicarían...?
- ¿Dónde creen que se puede...?
- Cuando decís que..., ¿estás afirmando que...?
- Si hicieran eso, ¿qué creen que ocurriría?

El manejo del tiempo entre pregunta y respuesta

Se ha visto que existen dos aspectos importantes con relación a las preguntas. Por un lado, el propósito que persiguen, si bien este aspecto es uno de los más ausentes en las prácticas observadas. Las preguntas forman parte de una actividad frecuente en el aula, pero no parecen responder, en muchos casos, a objetivos previamente pensados. Por otro lado, la formulación adecuada puede alentar la participación de algunos alumnos y fomentar un tipo de actividad cognitiva de mayor complejidad.

A estos dos aspectos, hay que sumarles uno tercero relacionado con el manejo del tiempo. Es habitual que, en el intercambio de preguntas y respuestas en clase, el docente no otorgue el tiempo suficiente para construir una respuesta articulada. En la práctica, puede intervenir antes de que haya transcurrido un segundo luego de haber formulado la pregunta (Brooks, 2002). Parecería que existe un alto grado de ansiedad o temor al silencio en clase. Las intervenciones (interrupciones) típicas consisten en un nuevo fraseo de la pregunta, en otorgar pistas para recibir la respuesta —que le permita continuar con su

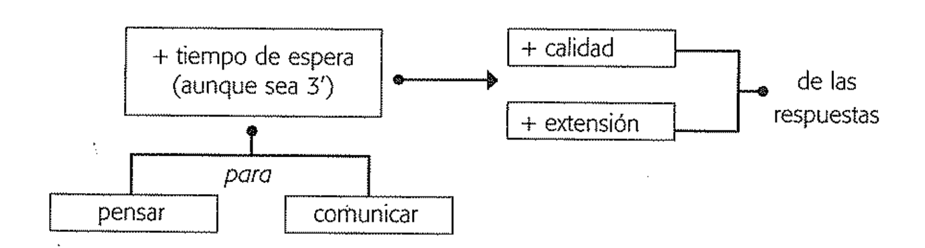
clase— o en dar la contestación correcta.

No habilitar un tiempo para pensar fomenta actitudes típicas en clase: alumnos que alzan sus manos y responden tan pronto como la pregunta se ha formulado, y otros que ni siquiera intentan responder. ¿Será porque estos últimos no saben o porque no han podido pensar en lo que se planteó ni han podido construir una respuesta?

Habilitar un tiempo, que llamaremos *de espera*, favorece:

- a los *participativos*,
- también, a quienes no lo son.

Cuando se arbitra un tiempo de espera, aunque breve, las respuestas mejoran. Donde hay un silencio más prolongado —aun no mayor que tres segundos—, la calidad y extensión de las respuestas de los alumnos es superior.



En consecuencia, se promueve un tiempo para pensar y comunicar la idea de manera más articulada; en especial si se trata de preguntas abiertas en contraste con aquellas cerradas, que simplemente demandan pocas palabras en sus respuestas. Además de estos beneficios, existen algunas hipótesis para pensar en los posibles hábitos que pueden adoptar los *no participativos* ante la falta de tiempo. Estos hábitos refuerzan su posición pasiva, les impiden imaginar respuestas con los recursos a su alcance o generan una desconexión en clase. "¿Para qué voy a pensar en una respuesta si siempre X responde/le piden a X que responda?", podrían plantearse. En un peor escenario, estos alumnos adoptarían actitudes totalmente pasivas percibidas en varias ocasiones por el docente como las de aquellos a quienes no les interesa participar o que no saben. Por lo tanto, se sugiere la erradicación de "levanten la mano" como una estrategia de organizar la clase en el momento de buscar respuestas a nuestras preguntas. En su lugar, legalicemos el tiempo de espera como un momento para pensar en ideas que respondan o contribuyan a encontrar la(s) respuesta(s) a los interrogantes planteados. De esta

manera, aportamos con acciones concretas y simples a nuestro convencimiento de las diferencias existentes entre los alumnos, sus tiempos y a la construcción de un ambiente de aprendizaje en el aula, donde cada uno puede acercar su conocimiento individual al grupal.

Otra de las dinámicas que ha probado ser muy efectiva para recoger respuestas o ideas ante una pregunta es aquella en la que los alumnos trabajan en diferentes momentos para pensar, discutir y compartir. Ante una pregunta, cada uno de ellos busca su respuesta/idea para luego compartirla con uno o varios pares. Este grupo revisa las ideas de sus miembros y elabora una respuesta para que toda la clase la conozca. Estos momentos permiten no sólo la reflexión individual (privado), sino también la grupal dentro de un número reducido de compañeros (íntimo) y, finalmente, de la clase en su totalidad (público). De esta forma, se evitan las sensaciones de algunos alumnos de que se exponen en el momento de tener que dar una respuesta (y en ocasiones, esta es correcta), y se habilita un espacio para la discusión, que enriquece las ideas —erróneas o acertadas— que cada uno de ellos trae.

Actividad		Modalidad	Ámbito
Docente	Alumnos		
1.° Pregunta	–		
2.° Espera	Piensan.	Individual.	Privado.
	Discuten.	En pequeños grupos.	Íntimo.
3.° Recoge información acerca de qué y cómo saben los alumnos; sondea supuestos y razones.	Comparten.	En el gran grupo.	Público.

La puesta en práctica del tiempo de espera como del momento privado-íntimo-público repercute positivamente en varios planos porque el docente recoge una mayor información sobre lo que los estudiantes saben y cómo, se sondean los supuestos y las razones, y permite clarificar las ideas y contrastar los distintos aportes.

Prestando atención a qué y a cómo preguntar en el aula

Sintetizando algunas de las ideas clave de este capítulo, se concluye que, para mejorar las preguntas orales en una clase, es importante prestar atención a tres factores fundamentales:

- *Por qué/Para qué se formulan las preguntas orales.* En este sentido, es preciso preguntarse qué objetivos persigue tal o cual pregunta.
- *Cómo se formulan.* Aquí la reflexión giraría alrededor de las respuestas esperadas (correctas o aportes de ideas) y el grado de participación que generan.
- *Qué tiempo existe entre una pregunta y su respuesta.* Tomar conciencia del uso de los tiempos en clase según los objetivos planteados.

Las preguntas —las orales en particular— conforman una de las prácticas más usuales en una clase. Sin embargo, algunos de sus méritos se encuentran subaprovechados en el intercambio dentro del aula, si no existe una planificación previa que haya permitido pensar en las preguntas en función de los objetivos. Tomar conciencia de esta dificultad y subsanarla permitirá lograr una coherencia mayor entre lo que se espera que ocurra y lo que realmente sucede. Encontrar las formas más adecuadas de indagar ayudará a construir un clima de aprendizaje conducente al desarrollo máximo de potenciales individuales. En consecuencia, las preguntas funcionarán como un instrumento muy valioso para recolectar información sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se promueven desde el rol docente.

Bibliografía

ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA (2009): *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

BLACK, P. y D. WILLIAM (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assesment.* Estados Unidos: Phi Delta Kappan.

BLOOM, Benjamin (1990): *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

BROOKS, Val (2002): *Assessment in Secondary Schools. The New Teacher's Guide to Monitoring, Assessment, Recording, Reporting and Accountability.* Buckingham: Open University Press.

PHILIPPINE EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION ASSOCIATION (2009): *The Assessment Handbook Continuing Education Program* (Filipinas), núm. 1.

STEVENS, Rommiett (1912): *The question as a Measure of Efficiency in Instruction*. Nueva York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University, pp. 11, 15-17.

TORRANCE, H. y J. PRYOR (1998): *Investigating formative assessment.* Buckingham: Open University Press.

WRAGG, Edward C. (1997): *Assessment and Learning*. Londres: Routledge.

— (2001): *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria.* Barcelona: Paidós.

— (2003): *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria.* Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 5

Consignas claras: el valor de la palabra escrita

"Contesté todo lo que sabía, y me aplazó".

"No entienden lo que la pregunta busca y escriben cualquier cosa".

"Cuando recibí el trabajo corregido, me di cuenta de que había respondido una de las dos partes de la pregunta".

Definir con claridad y precisión las tareas que les pedimos a nuestros alumnos parece una labor sencilla, sin embargo no siempre lo es. En no pocas ocasiones, los docentes escriben consignas que parecen obvias para quienes las redactan, sin embargo los alumnos no comprenden qué deben hacer, o interpretan que se les pide algo distinto de la intención del docente.

En el capítulo 4, se abordó el trabajo con preguntas orales como una estrategia para recolectar información sobre los aprendizajes de los alumnos y sobre el valor de las estrategias de enseñanza. Se planteó, entonces, que una de las dificultades más frecuentes es la falta de planificación de las preguntas orales en el momento de preparar las clases. En general, no hay un espacio de reflexión explícita sobre la relación entre las preguntas orales que se formularán en el aula y los objetivos curriculares de la materia, unidad o trabajo. Esta ausencia de una planificación más consciente y sistemática hace que se pierdan oportunidades de recolectar evidencias valiosas sobre los aprendizajes y la enseñanza.

Para continuar el análisis iniciado, este capítulo se concentrará en la formulación de las consignas de trabajo escritas que los estudiantes reciben en cualquier instancia de evaluación. Se observarán, especialmente, las características de las

consignas que favorecen la comprensión de la tarea, y se mostrarán ejemplos de consignas bien construidas.

Comencemos por definir a qué llamamos *consigna*:

> "Entendemos las *consignas* como la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar, favoreciendo su autonomía. Cuanta más información les brindemos acerca de la tarea que tienen que realizar, menos dependerán de los docentes para preguntar qué tienen que hacer. Al mismo tiempo, la información debe servir para que el alumno comprenda el porqué y para qué de la tarea" (Anijovich, 2004).

En la mayoría de las situaciones de evaluación, las consignas escritas se presentan a los estudiantes en forma de preguntas que exigen elaborar respuestas en diferentes niveles de complejidad. Pero con frecuencia, se observa que no siempre los alumnos comprenden las consignas. A veces, realizan un esfuerzo que está más dirigido a tratar de cumplir y responder lo que suponen que el docente está pidiendo que a resolver la tarea y dar cuenta de lo que aprenden. El investigador francés Jean-Pierre Astolfi (1997) explica:

> En el aula, existe una costumbre didáctica que consiste en un conjunto de prácticas establecidas por el uso que todos deben respetar, dado que en caso contrario corren el riesgo de recibir una sanción. Dentro de esta costumbre didáctica, y a través de su participación en ella, el alumno aprende su "oficio de alumno", aceptando caer a veces en incongruencias, para no transgredir las "reglas del juego", como por ejemplo, respondiendo a preguntas que, a menudo, no tienen mayor sentido o interés.

En una misma línea de preocupaciones, Philippe Meirieu (1998) plantea: "Se trata de hacer que los saberes surjan de respuestas a preguntas verdaderas. Esto implica que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo. En este sentido, es fundamental que los alumnos descubran el sentido de lo que se les pide que aprendan".

Los aportes señalados llevan a preguntar por el sentido de lo que les pedimos a los estudiantes que aprendan y demuestren. Las consignas inciden

en diversos aspectos de la respuesta y del desempeño de los alumnos; entre estos aspectos, interesa especialmente el grado de autonomía que aquellas permiten. Por medio de la forma de las consignas, se brindan distintos grados de libertad para decidir de qué modo los alumnos demuestran mejor lo que aprendieron. En general, la cantidad y el tipo de información que se ofrece a los alumnos en las consignas influye en el grado de autonomía: si se proporciona poca información, se genera un modelo de mucha dependencia. Al mismo tiempo, si se trata de una consigna de evaluación, los usos y costumbres establecen que no se le puede preguntar al docente.

Una buena consigna debe ser válida y coherente en relación con los contenidos sobre los que intenta recoger evidencia. En este sentido, tiene que proporcionar suficiente información y, a su vez, debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice, tanto como en los procedimientos, recursos y materiales que puede utilizar. Una manera de asegurar la claridad de las consignas es confirmar si esta se cumple, probando las consignas ante personas que no sean alumnos, y luego, presentárselas a estos últimos. Una vez validadas, en el momento de ofrecer las consignas a los alumnos, es necesario darles tiempo para que las lean y comprendan. Otro modo de promover la comprensión de las consignas es instalar, como una práctica habitual y cotidiana en el trabajo escolar, el análisis de las pautas generales de una tarea con el conjunto de los alumnos para verificar si hay distancia entre lo que se les pide y lo que comprendieron: el objetivo es que puedan ajustar su interpretación.

Veamos un ejemplo de formulación de consignas. Ana María Finocchio (2009) presenta una clasificación de las consignas que pueden darse a los alumnos para que aprendan a escribir textos:

Tipo	Características	Ejemplos
Consignas temáticas	Relacionan un tema y un género escolar. Esto implica que el tema resultará atractivo para el alumno de modo que lo inspirará a escribir una respuesta que refleje *los saberes y experiencias de su mundo interior y de su enciclopedia cultural.*	• Escriban sobre lo que hicieron, con su familia, en la última semana todos juntos. • Describí tu animal favorito.

Consignas para conocer los géneros	Se propone que el alumno aprenda los diversos géneros. Aparecen como corolarios de la exposición sobre textos modelo y el análisis de sus estructuras. Si bien es importante el conocimiento de las características estructurales, estas consignas presuponen que solo con ese conocimiento es suficiente para el desarrollo de las ideas.	• Escriban una carta a un amigo que se mudó a otra provincia y cuéntenle sobre los compañeros que ingresaron en el nuevo año escolar. Recuerden que la carta debe tener un encabezamiento, un cuerpo y una despedida.
Consignas para aprender Lengua	Plantean tareas que demandan el empleo de la gramática. La escritura pretende ser el medio para apropiarse del sistema de la lengua.	• Redacten un texto utilizando los siguientes parónimos: losa-loza, bazar-basar, espiar-expiar.
Consignas que promueven la invención	Proponen crear nuevos sentidos con una escritura del descubrimiento.	• Imaginen un personaje de chocolate para su historia: ¿dónde vivirá? ¿Tendría únicamente pensamientos dulces?
Consignas-problema	Presentan un problema o desafío en una situación comunicativa que los alumnos deben resolver a través de la escritura. El foco está puesto en la resolución del problema.	• La fábula *El zorro y las uvas* que leyeron está contada desde la perspectiva del narrador. ¿Qué cambiaría en el texto si la contara el zorro? ¿Y si la contaran las uvas? Elijan una de las dos perspectivas y reescriban la fábula desde esa posición.
Consignas para recuperar lo estudiado	Recuperan información presentada en los textos estudiados. Los alumnos escriben para estudiar o demostrar lo aprendido.	• Lean el siguiente texto sobre la Revolución de Mayo. Subrayen las ideas principales con un color, y las secundarias con otro. Escriban notas al margen de cada párrafo para luego elaborar un resumen sobre este texto.

Figura 1.

Como se observa en la tabla, Finocchio plantea que la revisión de las consignas o "pretextos para escribir" permite "revisar las representaciones de la escritura y de su enseñanza implícitas en su formulación... para volver reflexivamente sobre una de las quejas más generalizadas, aquella que se refiere a las dificultades de los alumnos en la comprensión de las consignas".

El texto y el contenido de las consignas

Se ha explicitado la necesidad de ofrecer a los estudiantes consignas claras con el fin de favorecer su grado de autonomía y su independencia del docente para resolverlas. Para continuar, se retomará el concepto de evaluación auténtica y situada, definido en la introducción: la *evaluación auténtica* plantea a los alumnos situaciones-problema para resolver en las que tienen que poner en juego conocimientos y estrategias tanto en forma individual como con otros. Esto se enmarca en la idea de una evaluación en contexto o situada. Por medio de la resolución de consignas, los alumnos demostrarán sus aprendizajes, por lo que, en el momento de redactar, resulta esencial definir:

- El o los desempeños que los alumnos tienen que realizar.
- El margen de libertad y sobre qué aspectos pueden tomar decisiones.
- La forma de producción final.
- Un contexto.
- Un rol.
- Un tiempo de trabajo.
- Si se resuelve en forma individual o grupal.

Analicemos ejemplos de consignas que consideran estas variables.

Ejemplo 1: El modelo RAFT

Este modelo, difundido por Carol Minnick Santa[1], es uno de los esquemas para redactar consignas, en el que se provee a los alumnos un contexto que permite construir una solución a un problema en una situación real, es decir, comunicativamente válida. Es aquí donde se refleja una práctica de evaluación auténtica. Por ello, el modelo requiere los siguientes componentes:

- *Rol:* ¿Quién soy al escribir?

[1] RAFT es una sigla difundida por Carol Minnick Santa en 1988, alusiva a la técnica que les permite a los alumnos desarrollar habilidades de expresión escrita en contextos auténticos. Esta técnica permite reconocer: el rol del escritor (R), la audiencia a que se destina el texto (A), su formato (F) y el tema tratado (T). Para conocer más acerca de este tema, ver Anijovich y Mora, 2009.

- *Audiencia:* ¿A quién me dirijo?
- *Formato:* ¿Cuál es la mejor manera de presentar mi tarea?
- *Tema* o *Tópico:* ¿Cuál es el o los temas sobre los que tengo que trabajar?

Rol	Audiencia	Formato	Tópico
Abogado	Juez	Discurso	Alegato en defensa del querellante, que fue víctima de actos discriminatorios en una disco.
Planta	Sol	Carta	Explicación de su crecimiento y agradecimiento al Sol por ayudarla a crecer.
Triángulo agudo	Triángulo obtuso	Memo	Explicación sobre sus diferencias.

Ejemplo 2: Consigna en contexto

Este ejemplo muestra qué se les pide a los alumnos y, además, en qué condiciones producirán la respuesta (perspectivas, materiales, tiempo).

> Usted es periodista gráfico, y le han solicitado escribir un artículo sobre la conquista de América. Al hacerlo, debe adoptar una posición sobre el tema en cuestión. Elabore un argumento a favor o en contra del proceder de los españoles al llegar al continente americano. Para esto, recurra a los materiales y documentos trabajados en clase sobre esta temática.
>
> Disponen de dos horas para el trabajo, que será individual.

Ejemplo 3: Consigna con libertad

El ejemplo ofrece cierto grado de libertad para elegir un tema y luego orienta la tarea.

> Ustedes fueron elegidos para editar un nuevo diario sobre la historia del país. El propósito de la publicación será informar sobre lo que aconteció con sus antepasados familiares en los siglos XIX y XX, y sobre las relaciones que mantenían con la sociedad de entonces.
>
> Elijan si quieren investigar acerca de las comunidades de españoles, italianos, polacos o rusos, entre otras, y fundamenten su elección. Además, busquen información acerca de:
>
> a) Cómo estaba compuesta la población.
> b) Cómo se sustentaban sus integrantes..
> c) Cuáles eran las dificultades más importantes que debían enfrentar.
> d) Qué aspectos culturales y religiosos caracterizaban a la comunidad.
> e) Sus integrantes, ¿tenían alguna característica especial por la cual se destacaban?
> f) ¿Cuál era el sistema de relaciones entre esa comunidad y la sociedad que la rodeaba?
> También utilizarán, al menos, dos de las siguientes fuentes de información:
> - libros,
> - enciclopedias,
> - internet,
> - entrevistas a personas importantes de la comunidad,
> - visitas a museos,
> - documentos,
> - fotos.
>
> Escribirán cuatro de los artículos que contendrá el diario. Cada texto se centrará en un tema diferente, elegido entre los que ustedes han investigado. Algunos pueden contener sólo información, pero al menos un artículo expresará su opinión acerca de lo que están comunicando. Pueden incluir imágenes, gráficos y fotos que aclaren o amplíen lo escrito. Disponen de dos semanas para presentar el trabajo. Cada equipo se compone de dos integrantes.

Como se observa en los tres ejemplos, las consignas sirven para que los alumnos aprendan los contenidos de una unidad y, al mismo tiempo, sirven para evaluarlos. Con el objetivo de utilizar estos ejemplos como evaluaciones, se puede incluir una rúbrica[2] que oriente el trabajo y permita calificar a los alumnos.

En ocasiones, se ha observado que los alumnos se sorprenden cuando los docentes les dicen que sus respuestas no se ajustan a lo solicitado en la consigna. Aunque no se descarta que una posible razón sea la redacción de esta última, la dificultad para interpretar correctamente lo que demanda la tarea aparece también

[2] En el capítulo 2, se explicó qué es una rúbrica o matriz de evaluación, y se mostraron ejemplos de rúbricas.

en situaciones en que las consignas han sido más claras. A veces, los estudiantes que no han respondido a la consigna conocen el contenido, pero han contestado a lo que ellos consideraban que la pregunta demandaba. Estas evidencias llevan a recordar que, para apropiarse de una consigna construida por el docente, el alumno tiene que:

- Leerla.
- Descomponerla en partes.
- Reinterpretarla.
- Encontrar la coherencia entre las partes.
- Recuperar la información pertinente.
- Presentarla de acuerdo con el formato solicitado.

Para ayudar a los alumnos a superar los obstáculos que presenta la lectura e interpretación de una consigna, en primer lugar, sería conveniente revisarla a fin de garantizar que se haya considerado toda la información necesaria para construir una respuesta adecuada.

Una buena estrategia para trabajar sobre la interpretación de consignas sería compartir con los alumnos, en forma explícita, el significado de los verbos utilizados en la redacción de aquellas. Es importante que este trabajo sea una tarea previa a la evaluación sumativa. Por ejemplo, la expectativa sobre las producciones escritas es diferente si el enunciado pide:

Analizar Describir Explicar Evaluar Criticar	las actitudes del personaje principal en el comienzo del capítulo 2.

Abordar con los estudiantes los alcances de las habilidades cognitivas que demanda cada uno de estos verbos les permitirá interpretar y planificar una respuesta acorde con las expectativas de la consigna. Para trabajar estas definiciones, es oportuno construir un glosario con los significados y características de estas palabras en la medida en que van apareciendo en las consignas.

Otra estrategia vinculada con la comprensión de consignas consiste en colocar a los alumnos en el rol del *formulador* de las preguntas. Si además se pide a un estudiante que responda a la pregunta de otro compañero, y luego se le solicita al formulador que vea si la respuesta se ajustó a su expectativa, se ayuda a los estudiantes a tomar conciencia del proceso de interpretación. La práctica de formular preguntas permite, al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades del pensamiento y de la evaluación. Un buen momento para realizar una actividad de formulación de preguntas es al finalizar el estudio de una unidad, cuando la elaboración de preguntas escritas se puede usar como síntesis o evaluación.

Para modelizar y mostrar tipos de preguntas que los alumnos podrían utilizar en su rol de formuladores, se presentan algunos ejemplos:

- ¿Cómo mejorarías los hábitos de alimentación de tus compañeros?
- ¿Podrías proponer y justificar una alternativa para resolver la falta de uso del cinturón de seguridad en los autos?
- Si tuvieras la posibilidad de decidir acerca del menú del comedor de tu escuela, ¿cuál sería tu recomendación? ¿Podés justificarla?
- ¿Cómo comprobarías si se cumple la ley que favorece la alimentación de las personas celíacas?

En la mayoría de los casos, las consignas para las evaluaciones o para otras producciones exigen la escritura de una respuesta. Sin embargo, los alumnos tienen la posibilidad de evidenciar por otros medios el manejo de los contenidos que se evaluarán. Por ejemplo, al construir organizadores gráficos, como mapas conceptuales u otros, demuestran su capacidad para trabajar los contenidos.

El uso formativo de las pruebas escritas

En la evaluación tradicional, las pruebas escritas cumplen una función de verificación del cumplimiento de los objetivos curriculares. La prueba no es en sí misma buena o mala para ser utilizada, porque su adecuación depende de *para qué* y *cómo* se la empleará dentro del campo de la evaluación formativa.

Es necesario agregar las funciones de retroalimentación y orientación a la tradicional función de verificación para convertir las pruebas escritas en instrumentos de evaluación auténtica y situada.

A continuación, se presentan ejemplos de evaluaciones redactadas por docentes que han considerado las características de una buena consigna escrita a la hora de formularla.

Ejemplos. ***Evaluación 1***

Europa en el siglo XVII[3]

Consignas generales:
Las respuestas se escribirán con letra comprensible y respetando las normas gramaticales, sintácticas y ortográficas. Puede consultarse el diccionario.

1. Sociedad

A) Observá las pinturas y luego respondé:

B) ¿Quiénes son los personajes que aparecen en ellas? ¿A qué grupo social pertenecen? ¿De qué temas tratan las pinturas? ¿Qué valores exaltan?

C) Describí el tipo de gobierno y de organización social que existía en los países donde se produjeron esas pinturas. ¿Existe alguna relación entre las características de esos países y los temas tratados en las pinturas? Justificá tu respuesta.

D) ¿Quiénes compraban esas pinturas? Justificá tu respuesta.



El canciller Séguier a caballo, *de Charles Le Brun. Francia, siglo XVII. Óleo sobre lienzo de, aproximadamente, 3 x 3,50 m. En la actualidad, se conserva en el Museo del Louvre, París.*

[3] Prueba escrita elaborada por la Lic. Carolina Zapiola para su curso de Historia en el Nivel Secundario.



Los oficiales* de la compañía de San Adrián, *de Frans Hals. Holanda,siglo XVII. Óleo sobre lienzo de alrededor de 2 x 2,50 m. En la actualidad, se conserva en el Museo Frans Hals, Haarlem, Holanda.*
(*Oficiales: *miembros de un gremio artesanal).*

2. Economía

El ministro Colbert ha muerto, y su puesto quedó vacante. Presentale al rey un plan de medidas económicas para el reino, considerando las teorías de la época. Si le gusta, podés llegar a ser el nuevo ministro de Hacienda. Tené en cuenta los siguientes tópicos:

- Política interior (comercio, industria, sistema impositivo, relación con los distintos grupos sociales).
- Política exterior (comercio, sistema impositivo, empresas de colonización).

El siguiente es un modelo de presentación, pero podés no seguirlo:

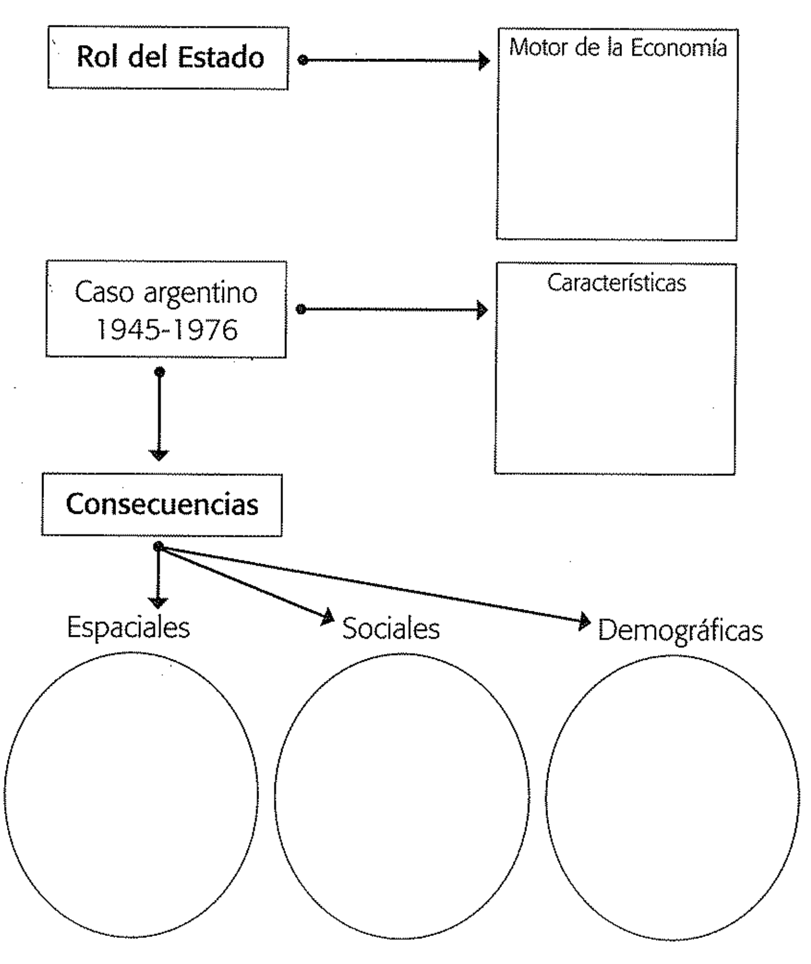
"Su Excelentísima Majestad:
Este humilde súbdito se permite acercarle un plan de medidas económicas que contribuirán a la prosperidad del reino de Francia…".

Evaluación 2[4]

1. Explicá y ubicá temporalmente el contexto en el que se definen dos de los siguientes conceptos:

Multinacionales – Apertura económica – Promoción industrial - Mercosur

2. Completá el esquema conceptual que muestre el caso argentino dentro del proceso industrial local en la etapa fordista *de producción (1945-1976).*



[4] Prueba escrita elaborada por la Prof. Mercedes Garriga para su curso de Geografía en el Nivel Secundario.

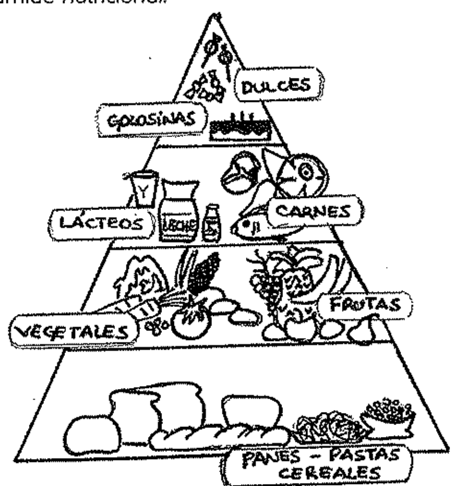
Evaluación 3

Trabajo integrador. 5.º año. EPB[5]

Para resolver el trabajo, vas a tener en cuenta lo que aprendiste sobre Ciencias durante este año. Podés usar tu carpeta para ayudarte a responder las preguntas. ¡Que disfrutes del trabajo!

Problema 1

Julio es un chico de 11 años que está por cenar y sabe que, para que su dieta sea saludable, tiene que estar armada tomando como base la pirámide nutricional.



¿Qué le recomendarías a Julio que cene si, durante el día, comió...?

Desayuno: *2 tostadas con queso y 1 taza de leche.*
Almuerzo: *1 plato de arroz y 1 manzana.*
Merienda: *1 yogur.*
Cena: ....

• *Mañana Julio tiene que jugar al fútbol. ¿Qué comida le recomendarías? ¿Por qué?*

[5] Esta prueba fue diseñada por el equipo de Ciencias Naturales del Proyecto Escuelas del Bicentenario, a cargo de Melina Furman y María Eugenia de Podestá.

Le recomendaría que comiese ....

....

Porque ....

....

Problema 2

Imaginate el viaje de la comida a lo largo del cuerpo. Relatá por qué órganos del sistema digestivo pasa y qué sucede en cada uno:

Órgano	¿Qué sucede?
1.	La comida se mastica y, junto con la lengua y la saliva, se forma el *bolo alimenticio*.
2. Estómago	
3.	Los nutrientes se absorben. Los nutrientes pasan al resto del cuerpo.
4. Intestino grueso y ano	

¿Qué los lleva hasta todas las partes del cuerpo (por ejemplo, hasta el dedo gordo del pie)?

....

- *Una vez que los nutrientes llegan al dedo gordo del pie, ¿qué otra cosa hace falta que llegue del sistema respiratorio para que se pueda liberar energía de ellos?*

....

....

Problema 3

Luciana acaba de llegar a su casa después de jugar con los amigos del barrio. Su papá le prepara un rico mate cocido. Luciana moja una de las galletitas en el mate cocido... ¡Y toda la galletita se desarma en miguitas! ¡Qué lío!

- *¿Qué tipo de mezcla tiene Luciana en su taza? (Marcá la opción correcta).*

Tiene una mezcla HOMOGÉNEA/HETEROGÉNEA.

- *¿Cómo te diste cuenta?*

....

....

- *¡Los problemas siguen! Ahora el papá de Luciana se da cuenta de que le puso el doble de azúcar de lo que le pone siempre. ¿Cómo harías para que el mate tenga la cantidad de azúcar de siempre y Luciana pueda tomarlo? Ayudate con el dibujo.*

Este es el mate cocido de Luciana (la mitad de la taza está llena).

....

....

- *¿Qué experimento harías para averiguar si el azúcar se disuelve más en mate cocido caliente o en mate cocido frío?*

....

....

Problema 4

Lucas y Tatiana usan un teléfono de juguete que armaron con dos vasos de plástico y una cuerda de algodón, como muestra el dibujo:

- *¿Cómo se produce el sonido de la voz de Lucas?*

....

• Los chicos probaron utilizar el teléfono de dos formas diferentes. Primero, dejaron el hilo flojo, colgando. Luego lo estiraron hasta que quedó bien tirante.

¿Cómo habrá escuchado Tatiana en cada caso y por qué? Completá la tabla:

Situación	¿Cómo escuchó Tatiana?	¿Por qué?
1. Hilo flojo		
2. Hilo estirado		

• Luego de averiguar en cuál de los dos casos el teléfono funcionaba bien, los chicos se pusieron a hablar. Pero, al hacerlo, observaron algo interesante: cuando Lucas tocaba el hilo con los dedos, Tatiana no podía escuchar bien. ¿Por qué pasaba esto?

Las pruebas que se incluyeron en este apartado muestran consignas diseñadas para que los alumnos:

- elaboren respuestas,
- reorganicen sus conocimientos,
- resuelvan problemas y no se limiten a comunicar un saber declarativo.

Estos son ejemplos en los que el alumno elabora informaciones, resuelve situaciones y no repite lo que los docentes o las fuentes dicen. "A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes construidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información se refiere a la memoria, pero no necesariamente a la comprensión" (Litwin, 2008).

Los ejemplos de consignas transcriptos en el capítulo son variados y evidencian cómo los docentes enseñan, su concepción del aprendizaje, su modo de entender la docencia, la escuela y la educación.

Retomando las ideas principales de este capítulo, se podría resaltar la importancia de las preguntas y los enunciados escritos en relación con sus propósitos

y variedad de formatos. Todos son producto de una planificación cuidadosa que permite a los alumnos demostrar su comprensión de los contenidos (conceptuales y procedimentales) para que arrojen la evidencia necesaria tanto al docente como a sí mismos sobre su situación en relación con los aprendizajes esperados. Para lograr este propósito, se debería considerar siempre cuáles son los objetivos curriculares de los cuales la consigna pretende recoger información y a partir de estos, elaborar formulaciones claras y específicas que promuevan la autonomía de los alumnos y permitan obtener la evidencia esperada. En la medida en que mejoremos nuestra forma de redactar consignas escritas y planificar preguntas orales que favorezcan la comprensión, estaremos creando, además, un código compartido que hará que nuestros diálogos de retroalimentación con los alumnos sean también más efectivos.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier y Celia Sigal (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

– y Silvia Mora (2009): *Estrategias de enseñanza.* Buenos Aires: Aique.

Astolfi, Jean-Pierre (1997): *Aprender sí, pero cómo.* Santiago de Chile: Dolmen.

Finocchio, Ana María (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares.* Buenos Aires: Paidós.

Giammateo, Mabel: *Lectura y comprensión de consignas.* 7.° Congreso de Promoción de la lectura y el libro, 30.° Feria Internacional del Libro. Bs. As., 2004.

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

– (2006): *Cartas a un joven profesor.* Barcelona: Graó.

Minnick Santa, Carol (1988): *Content Reading Including Study Systems Reading, Writing and Studying Across the Curriculum. Dubeque, LA: Kendall/Hunt Publishing Company.*

Ravela, Pedro (2005): "Para comprender las evaluaciones educativas". Fichas didácticas [en línea] (Disponible en <http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=225&Camino=315%7CGrupos%20de%20Trabajo/38%7CEvaluaci%F3n%20y%20Est%E1ndares/225%7CPublicaciones>). [Consulta: 6 de septiembre de 2010].

Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodríguez Neira, Teófilo (coord.) (2000): *La evaluación en el aula.* España: Nobel.

CAPÍTULO 6

Un instrumento integrador: los portafolios

Portafolios en la evaluación de Ciencias Sociales

Querida/o alumna/alumno:

Hemos pensado con el equipo de docentes en evaluar lo aprendido, en esta oportunidad, a través de un instrumento denominado *portafolios*. El portafolios es un instrumento que te va a posibilitar mostrar distintos aspectos de aquello que estás aprendiendo en el área de Ciencias Sociales. Vamos a utilizarlo para el proyecto de investigación sobre la unidad de Inmigración. En el portafolios, incluirás diferentes materiales que vayas recopilando a lo largo del trabajo sobre esta unidad. Algunas de las entradas serán obligatorias e indicadas por los docentes. Otras serán optativas, y las elegirás en función de aquello que te resulte de importancia y que quieras mostrar porque consideres que son evidencias de tus experiencias de aprendizaje. Con el portafolios, podrás exhibir lo aprendido a través de, por ejemplo, un resumen que realices sobre alguna de las lecturas propuestas o una hipótesis que escribas a partir del análisis de los documentos. Además, será posible mostrar el proceso de investigación que seguiste. Podés utilizar diversos tipos de documentos, como los borradores del proyecto y los cambios que fuiste realizando en estos, fotografías que registren momentos del trabajo, relatos en los que describas cómo estás trabajando y qué sentimientos te produce esta tarea. Por último, el portafolios permite autoevaluarse. Al revisar lo que has aprendido y el proceso que seguiste para aprender, estarás en condiciones de ser parte de la evaluación de tu desempeño en la unidad. De este modo, podrás participar con los docentes en tu propia evaluación. Para realizar el portafolios, estableceremos momentos específicos de trabajo, pero su producción dependerá de tu responsabilidad y compromiso.

Se inicia este capítulo con las orientaciones escritas que un docente les ofrece a sus alumnos para que construyan un portafolios, a partir del cual se evaluarán sus aprendizajes en el área de Ciencias Sociales.

En capítulos anteriores, se mencionaron otros instrumentos de evaluación que se utilizaron para distintos fines. El portafolios tiene una particularidad: permite integrar conocimientos y la mirada sobre un proceso de aprendizaje a lo largo de un lapso prolongado. Pero antes de profundizar en sus características, lo invitamos a reflexionar sobre la selección de instrumentos de evaluación.

En general, las evaluaciones convencionales proponen reproducir fragmentos de información que fueron transmitidos, en un tiempo anterior y cercano, por los diferentes actores de la escuela. Es importante tener en cuenta que, cuando se decide qué instrumento de evaluación utilizar en nuestros cursos, se lo hace a partir de concepciones de aprendizaje implícitas o explícitas. Siguiendo el análisis de Marcelo Levinas (1998), es fundamental considerar "la creación del conocimiento y su recepción" como "dos manifestaciones diferentes de las posibilidades de un mismo sujeto". En este sentido, ¿se trata de un sujeto que aprende, que consume productos de conocimiento que la escuela se ocupa de transmitir o de un sujeto de conocimiento, que es activo, creativo, curioso, crítico en su relación con el objeto de conocimiento?

¿Por qué es importante reflexionar sobre el tipo de sujeto que estamos formando? Porque las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación que el docente selecciona:

- no son inocuos,
- expresan la posición que este último asume respecto de la construcción del conocimiento escolar y del rol del estudiante.

Decidir que los alumnos producirán un portafolios supone pensar en un estudiante reflexivo y con libertad para realizar búsquedas y elegir caminos alternativos, contemplar soluciones provisorias y puntos de vista diferentes. La elección del portafolios involucra un diálogo y no se queda sólo con un resultado único como verdad inobjetable porque —como se verá más adelante— el portafolios refleja una secuencia de avances en esa construcción de saber que el estudiante se ha propuesto a partir de ciertas condiciones promovidas por el docente.

En las siguientes secciones, se analizarán las implicancias y contribuciones del portafolios, se expondrán sus componentes y tipos, se mostrarán ejemplos y, finalmente, se sintetizarán los beneficios de poner en práctica este instrumento.

El portafolios, una definición

> El *portafolios* es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas.

Observemos de dónde proviene el nombre de este instrumento. En la vida cotidiana, un portafolios es una cartera para llevar papeles, libros, útiles escolares o elementos de trabajo. Esta es su acepción originaria, con una imagen que representa con bastante fidelidad los aspectos que convierten este elemento en un instrumento potente de evaluación. Analicemos entonces el origen de su designación, estableciendo una analogía entre el portafolios como cartera y el portafolios como instrumento de evaluación. En primer lugar, podríamos decir que cada uno es diferente y responde a la identidad de su propietario: el portafolios entendido en su primer significado puede ser de cuero, de plástico, de tela, de muchos colores, liso o con texturas. Todo portafolios contiene elementos muy variados. Además, su contenido resulta de la decisión de quien lo utiliza de acuerdo con lo que desea y con lo que estima que va a necesitar.

Considerado como instrumento de evaluación, el portafolios:

- Supone una variedad de aspectos en tanto contenidos para ser evaluados. Se trata de conceptos, de las diferentes evidencias de aprendizajes que serán referidas, del proceso encarado y del pensamiento del estudiante al respecto.
- Debe atender a los logros y a los procesos diferenciados. Cada portafolios documenta aquello significativo que manifiesta el camino que cada estudiante ha recorrido.
- El alumno es muy activo durante la construcción de su portafolios, al decidir la selección de los trabajos que evalúa como pertinentes según muestren su desempeño.
- La fortaleza del portafolios está en su carácter autoevaluativo, que permite desarrollar en los estudiantes procesos de reflexión y autocrítica. En otros términos, promueve habilidades metacognitivas y propicia la conciencia de los resultados obtenidos y de los propios procesos de aprendizaje.

En el momento de tomar la decisión de usar portafolios para la evaluación, se sugiere que los docentes reflexionen acerca de las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué objetivos se espera cumplir con el portafolios? Estos deben estar en concordancia con los que se registraron en la programación del docente.
2. ¿Quién decide qué elementos se incluirán en el portafolios? El docente, los estudiantes o ambos.
3. Según los criterios de evaluación seleccionados, ¿qué deben revelar las evidencias que integrarán el portafolios? ¿Con qué nivel de especificación? ¿Qué experiencias de aprendizaje vale la pena consignar? Las producciones específicas, los documentos que dan cuenta de la modalidad y del proceso de trabajo mediante fotografías, diarios, narraciones, archivos de audio.
4. ¿Cómo se organizarán las evidencias de aprendizaje? De acuerdo con la variedad de elementos sobre un mismo tema, con el fin de mostrar procesos de avance (borradores y versión final), teniendo en cuenta la valoración, es decir, los buenos trabajos, trabajos con dificultades o ambos.
5. ¿Cuándo es el momento de la tarea en el portafolios? Es necesario que la actividad de organización del portafolios sea parte del cronograma escolar.
6. ¿Cómo son las formas de participación en la construcción del portafolios? En grupo o de manera individual; con consignas propuestas por el docente, o bien, con libertad de elección para el alumno; o pueden incluirse ambas posibilidades.
7. ¿Cómo se presenta el portafolios? Es necesario definir su formato (virtual o físico); determinar ante quiénes se expondrá el portafolios, qué utilidad tendrá en la evaluación.
8. ¿Cuáles son los criterios con los que se evaluará la calidad de los trabajos incluidos? Para definir aquellos, puede utilizarse una matriz de valoración, tal como se desarrolló en el capítulo 2.

Si el portafolios se convierte en una carpeta caótica de acumulación de trabajos, no cumple su función en el marco de la evaluación formativa. Para evitar que esto suceda, es importante que el docente considere este señalamiento a la hora de planificar el uso del portafolios para evaluar ya sea un curso o una unidad didáctica.

Tipos de portafolios

Hay diferentes ámbitos que utilizan el portafolios para evidenciar la trayectoria de su autor: la arquitectura, el arte, la publicidad, entre otros. En los últimos años, se incorporó en la labor docente como un instrumento que permite mostrar un

recorrido en el oficio de enseñar, y también, posibilita intercambiar con los colegas propuestas, ideas, proyectos, trabajos de los alumnos y el resultado de lo producido en el aula.

Aquí nos centraremos en el portafolios como instrumento de evaluación de los aprendizajes porque, según se lo utilice en los distintos niveles del sistema educativo, adquiere formas y modos diferenciados.

En el caso del Nivel Inicial, por ejemplo, el portafolios puede ser *privado* porque lo utilizan los maestros para presentar, a los padres, directivos y colegas, la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo puede ser *compartido* por otros maestros del grupo, o es posible que sea *acumulativo*, en tanto muestre el progreso de un niño durante varios años. En estos casos se recopilan trabajos, fotografías de actividades de los alumnos, entrevistas mantenidas con ellos, informes de las familias, diarios de clase de los docentes, preguntas y anécdotas, al igual que el análisis evaluativo del o de los maestros para cada estudiante.

En los primeros años de escolaridad primaria, es un instrumento de construcción entre docentes y estudiantes. En los cursos superiores, en cambio, puede constituirse en un instrumento de producción autónoma de los alumnos, con poca intervención del profesor.

El portafolios también es útil para evaluar la enseñanza. Los logros de los aprendizajes retroalimentan la actividad del profesor en cuanto a las estrategias de enseñanza dispuestas y a los contenidos seleccionados en el programa del curso.

Componentes del portafolios

Para que el portafolios se constituya en un instrumento de evaluación que favorezca y potencie la reflexión sobre lo aprendido y el modo en que se aprendió, es necesario que esté organizado y proponga un cronograma sistematizado de trabajo. Los elementos del portafolios suelen ser:

- *Carátula:* considera el área o disciplina de producción del portafolios, el nombre del alumno y del docente, el curso e institución a la que pertenecen, y las fechas de inicio y de finalización del trabajo.
- *Índice:* contiene las partes, elementos o capítulos que integran el portafolios y que posibilitarán conocer la síntesis y organización de su contenido.
- *Introducción o Carta de presentación:* resume el propósito del portafolios, describe el proceso de producción, las partes que lo componen y el contenido de cada una de estas.

- *Entradas:* las partes o capítulos dependerán de los objetivos que persiga el portafolios. Generalmente, incluye entre siete y diez entradas, cuyo eje puede ser una sucesión cronológica de trabajos, tomando en cuenta los niveles de calidad (buenos trabajos), la sucesión evolutiva (presentación de borradores y trabajo final) o la variedad de documentos sobre un mismo tema abordados desde diferentes perspectivas o con diversos recursos —fotografías, relatos literarios, artículos periodísticos, análisis de películas, pinturas, encuestas—. Por definición, el portafolios muestra procesos de avance, ante lo cual, se deben incluir diferentes etapas de las producciones. Se trata de comparar una situación anterior y la mejoría experimentada sobre la base de las retroalimentaciones que la tarea ha recibido.

Se sugiere que se dispongan trabajos *obligatorios*, comunes a todos los alumnos, y *optativos,* en los que cada uno decide qué quiere incluir. En todas las entradas que componen el portafolios, debe figurar:

1- La fecha de elaboración.

2- El motivo de la elección para incluir ese trabajo.

3- Una reflexión: este es el elemento clave del portafolios, porque lo constituye en tanto instrumento de evaluación y lo diferencia de la habitual carpeta de trabajos —que contiene la totalidad de lo producido por un alumno, sin selección alguna—. En efecto, la reflexión se refiere a aquello que el alumno analiza y comunica de la presentación de su trabajo. Para ayudar al estudiante a que adquiera habilidades de análisis y de autoevaluación, se aconseja presentar un cuestionario como el siguiente: "¿Qué aprendiste con este trabajo? ¿Qué actividades hiciste para elaborarlo? ¿Qué te resultó fácil en su realización? ¿Qué obstáculos tuviste? ¿Qué mantener y qué mejorar para los próximos trabajos de este tipo?". Por ejemplo: "Reflexiono sobre lo que elegí".

- Elegí este trabajo porque...
- Este trabajo me gustó especialmente porque...
- Este trabajo muestra que puedo...
- Este trabajo se diferencia de otros que hice antes porque...
- Este trabajo me permitió pensar en...

- *Resumen:* es el último elemento y tiene como objetivo acercar una reflexión final sobre cómo resultó para el alumno la experiencia de realizar el portafolios. En este proceso, además del análisis de lo sucedido y de lo aprendido sobre ellos mismos, es importante que los estudiantes incorporen nuevos interrogantes, lo que significa que planteen preguntas con relación al área o contenido trabajado. Para eso, debe establecerse el doble objetivo de, por un lado, promover nuevas inquietudes, ir más allá de lo propuesto por el docente, y por otro, comprender el carácter provisorio e inacabado del conocimiento. Por ejemplo: "Escribo una carta a mi maestra del próximo año".

Introducción: Me presento, quién soy yo, y qué contiene mi portafolios.

Desarrollo: Este portafolios muestra mis fortalezas, en qué soy bueno, qué sé hacer, qué aprendí, en qué cambié.

Cierre: Puedo pedir ayuda sobre algún aspecto de mi aprendizaje, plantear expectativas, formular preguntas, ofrecer sugerencias.

La utilización del portafolios

Se consignan dos modelos para la presentación del portafolios en el aula. El primero se destina a alumnos de aproximadamente 13 años, para una unidad del área de Ciencias Sociales. El segundo, a profesores universitarios de materias de Diseño y Comunicación, que están cursando la asignatura Estrategias de Enseñanza en un profesorado universitario.

Ejemplo 1. El portafolios en la evaluación de Ciencias Sociales

La introducción de este portafolios se expone al inicio de este capítulo. Luego de la presentación general, el docente ofrece a los alumnos las siguientes orientaciones acerca de lo que el portafolios contendrá:

1. Una introducción, es decir, una nota de presentación personal y del portafolios. Si bien se incluye en el comienzo, se escribe al finalizar la producción. Allí se presenta el portafolios con datos formales, como tu nombre, la materia, el año, el curso y las partes que lo componen. También podés relatar cómo te resultó el trabajo de producción del portafolios.

2. La fecha de creación de cada elemento para ver los progresos, y podrás

presentar los diferentes elementos en su versión borrador y definitiva.

3. *Elementos obligatorios y optativos,* cuyos motivos de inserción en el portafolios se explicitan al comenzar.

4. *Las respuestas a una serie de preguntas provistas por el docente,* que te ayudarán a reflexionar sobre la producción de ese material.

5. *Un resumen:* es tu evaluación personal acerca del proceso de aprendizaje. En esta sección, tenés que destacar tus facetas fuertes y flojas, describir los progresos que realizaste e indicar los aspectos en los que, desde tu criterio, deberías mejorar o profundizar. Por último, incluirás algunas preguntas que te formules sobre el contenido de la unidad, sobre tu desempeño o sobre ambos rubros, para seguir analizando.

El ejemplo muestra las consignas escritas iniciales que se ofrecen a los alumnos. Cuando estos se encuentren en condiciones de desarrollar el ítem 4 (reflexionar sobre la producción de ese material), el docente puede proveer orientaciones, como las del siguiente recuadro:

> Completo las frases:
> Estoy muy orgulloso de mi portafolios porque...
> Lo que aprendí haciendo este portafolios es...
> Este portafolios fue un desafío para mí porque...
> Este portafolios muestra que comprendí cómo...
> Necesito mejorar...

Ejemplo 2. Proyecto de Trabajo final: Producción de un portafolios

Estimados estudiantes:

En esta oportunidad, hemos decidido en la cátedra que, para aprobar la asignatura, presentarán un portafolios de trabajos, fundamentado y defendido en la instancia de examen final.

El portafolios es un documento personal conformado por colecciones de trabajos especializados. Se orienta a facilitar un proceso de metacognición y promover la autorreflexión. En este caso, la propuesta del portafolios es mostrar aspectos de las ideas del docente en la búsqueda de respuestas a ciertos interrogantes o problemas de su labor profesional.

El portafolios debe contener siete trabajos en total:

1. Los tres trabajos prácticos correspondientes a cada módulo de la asignatura, tanto en la versión original como en la versión mejorada a partir de la retroalimentación recibida.
2. La guía de lectura del capítulo 3 de Perrenoud: "Construir competencias desde la escuela".
3. La respuesta a la actividad de estrategias de enseñanza.
4. Dos trabajos a elección del docente, que pueden ser:
   a. De sus propios alumnos: producciones, evaluaciones, textos, etcétera.
   b. Planificaciones de actividades.
   c. Objetos visuales: fotografías, dibujos, publicidades...
   d. Textos elaborados a partir de artículos, análisis de películas u otros.

En todos los casos, el valor del material presentado dependerá de la justificación teórica que el docente realice para incluirlo en el portafolios. Lo que se incorpore se relacionará con algún contenido teórico aprendido durante el curso.

El portafolios de trabajo será presentado una semana antes de la fecha del examen final con el siguiente formato:

1. *Carátula.*
2. *Elementos del portafolios:*
   a. Contexto de cada trabajo presentado y motivo de su inclusión en el portafolios.
   b. Copia del trabajo seleccionado.
   c. Reflexión del docente en la que se integra la justificación del trabajo seleccionado y su relación con los conceptos teóricos desarrollados durante el curso.
3. *Resumen:* reflexión final acerca de sus fortalezas e interrogantes para el ejercicio de la docencia. Preguntas para seguir profundizando.

Si bien los dos ejemplos corresponden a diferentes niveles, en ambos, se observa una forma de presentación y orientaciones similares. Cabe señalar, además que, en la introducción y en las orientaciones del portafolios, es necesario considerar, especialmente, las características de las buenas consignas escritas, tal como se sugirieron en el capítulo 5, dado que esto favorece la comprensión de nuestras expectativas respecto de las respuestas de los estudiantes y promueve la autonomía de estos últimos.

El portafolios digital

Una modalidad posible de incluir como experiencia es el *portafolios electrónico o digital,* que se diferencia de los manuales porque se realiza a través de Internet y con recursos multimedia. Este tipo de instrumento tiene algunas ventajas. En primer lugar, posibilita incluir en el currículum y en la evaluación el uso de recursos multimedia, como audio, video, música, fotografías y programas informáticos. La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es, sin duda, motivadora para la llamada *generación multimedia,* por la oferta mediática y tecnológica de que disponen y utilizan cotidianamente. Pero en este caso, se agrega la enseñanza de elementos del diseño digital para la presentación del portafolios.

Por otra parte, el portafolios se convierte así en un elemento de visibilidad pública porque, al incorporarse a la red, se halla disponible para todos aquellos a quienes los autores den permiso de observar. Eso favorece el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias. Finalmente, esta modalidad de trabajo dota de transparencia al proceso educativo y acaba con el aislamiento del aula.

Se aconseja elaborar los portafolios digitales mediante los *blogs,* cuyas características más importantes de uso son:

- Se desarrollan a partir de instrumentos gratuitos.
- Son sencillos de crear, y su diseño se cambia fácilmente, sin conocimientos de códigos de páginas web (html).
- Los contenidos se guardan por fechas y temas, lo que facilita a los visitantes interesados el acceder con rapidez.
- Conectan con una inmensa cantidad de personas en cualquier momento y lugar.
- Algunos ejemplos del contenido diferencial de este tipo de portafolios, que incluye el aprendizaje de habilidades en el uso de los recursos digitales, se observan en la presentación: el alumno puede incluir como link páginas web que son de su consulta. También se observan en las fotografías, que pueden ser escaneadas o descargadas de Internet, y en los textos que, para que no sean alterados, se producen en formato pdf. Además, hay espacio para los comentarios de los visitantes, cuya posibilidad de incorporación es alentadora, o bien, se permite realizar las modificaciones correspondientes.

Beneficios del uso de los portafolios

Los portafolios constituyen una fuente primaria de información de los progresos de los alumnos, en tanto las muestras son producciones concretas: textos, gráficos, material visual, relatos, artículos, etc. Además, permiten evaluar lo que los estudiantes hacen y no, lo que dicen o creen saber. También resultan una forma de evaluación auténtica, pues se centran en el desempeño del alumno en un contexto determinado, en su proceso de aprendizaje en tanto logros adquiridos y formas de actuación.

El portafolios resulta funcional para revisar y replantear los trabajos, juzgar su calidad y comprometer al estudiante a mejorar o a proponerse metas más ambiciosas. Promueve el trabajo colaborativo en el aula y el desarrollo de la metacognición porque incorpora conocimientos concernientes a los propios procesos y productos cognitivos en relación con los logros de aprendizaje. También plantea actividades de monitoreo y regulación de las producciones y los procesos de cada estudiante, a partir de su análisis y propuestas de mejoras.

La producción de portafolios invita a los alumnos a que se hagan cargo de su aprendizaje y a seleccionar evidencias de ello. En este sentido, promueve autonomía. Además, conlleva historicidad y memoria con relación al tratamiento de los contenidos disciplinares y al desarrollo cognitivo del estudiante. Esto, en el sentido de que es un documento que le permite analizar aspectos significativos de su historia escolar. Queda el registro de los contenidos aprendidos, las metodologías de estudio y de investigación, los logros, los obstáculos, los recursos y estrategias de las que dispuso para aprender, y los cambios y avances que realizó. El portafolios es excelente para poner en juego prácticas periódicas de autoevaluación, retroalimentación y coevaluación.

Bibliografía

Allen, David (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.* Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca (2004): *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barberá, Elena (2005): "Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios", Revista *Perspectiva educacional,* núm. 45, 69-84.

Crispín, María Luisa y Lourdes Caudillo (1988): *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia.* México: Universidad Iberoamericana, Centro de Procesos Docentes.

Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn (1999): *Una introducción al uso de portafolios en el aula.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Graves, Donald (1997): *Estructurar un aula donde se lea y se escriba.* Buenos Aires: Aique.

Klenowski, Val (2005): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación.* España: Narcea.

Levinas, Marcelo (1998): *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación.* Buenos Aires: Aique.

Litwin, Edith: *Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación* [en línea] (Disponible en: <http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/>). [Consulta: 15/09/2010].

Lyons, Nona (1999): *El uso de portafolios.* Buenos Aires: Amorrortu.

McEwan, H y K. Egan (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Shores, Elisabeth F. y Cathy Grace (2004): *El portafolios paso a paso. Infantil y primaria.* Barcelona: Graó. [También, en línea parcialmente]. (Disponible en: <http://books.google.com.ar/books?id=cbvU1HBVRelC&printsec=frontcover&dq=%22el+portafolio+paso+a+paso%22+%2B+grao&hl=es&ei=-UaRTP2SFIH88Aa61NnSDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>) [Consulta: 15/09/2010].

Tomlinson, Carol (2001): *El aula diversificada.* Barcelona: Octaedro.

CAPÍTULO 7

El error como oportunidad para aprender

> "Lo expliqué más de mil veces, y se siguen equivocando en el mismo procedimiento".
> "No sé si no lo saben porque no prestan atención o el problema es que vienen con tan mala base de los grados anteriores que no logran expresar el concepto con claridad. ¡Y eso que, en clase, lo trabajamos un montón!".
> "Para mí, que lo hacen mal porque no les interesa".
> "Lo quieren todo fácil, pensar les da fiaca. No están acostumbrados".

¿Se identifica con alguna de estas frases? ¿Reconoce en ellas a sus colegas?

De uno u otro modo, aluden a los errores de los estudiantes y a la persistencia de esos errores. Se suelen percibir estos últimos como barreras molestas que interfieren en la tarea docente o, lo que es peor, que la cuestionan y dan la sensación de que las intervenciones didácticas han fracasado. Pero ¿se preguntó, alguna vez, si dispone de un marco interpretativo correcto para detectar qué tipo de error están cometiendo sus alumnos y trabajar en forma adecuada a partir de su identificación?

El error, su interpretación y tratamiento están íntimamente ligados a la concepción:

- de aprendizaje,
- de enseñanza

a la que el docente adhiere. Pero como las concepciones que subyacen a las prácticas de enseñanza no siempre están organizadas en teorías coherentes y conscientes, sucede que aún adscribiendo a una posición del aprendizaje que considera el error como un punto de partida y una oportunidad para aprender, a veces, se actúa ante los errores con una aproximación simplista. Y probablemente se deba a la tradición incorporada en nuestra propia vida escolar.

En los capítulos anteriores, se analizaron aspectos de la evaluación, como el valor de las preguntas orales y las consignas escritas, la propuesta de instrumentos alternativos (como el portafolios), la importancia de desocultar los criterios que se utilizan a la hora de evaluar y la relevancia de la autoevaluación, coevaluación y las prácticas sistemáticas de retroalimentación. En este capítulo, se examinan conceptualizaciones acerca de los errores en los procesos de aprendizaje que permitan utilizarlos como oportunidades de mejora. A partir de un error, puede iniciarse un diálogo de retroalimentación y desencadenarse un proceso de reflexión metacognitiva muy enriquecedor. No obstante, para que sea posible, es preciso contar con referencias teóricas que permitan interpretar los tipos de errores que cometen los alumnos, formular una hipótesis sobre sus causas e implementar estrategias de intervención.

En los apartados siguientes, lo invitamos a analizar modos de entender un error, a comprender a qué se llama *error sistemático*, a identificar tipos de errores y el modo adecuado de tratarlos. Hacia el final del capítulo, se reflexiona sobre la relación entre el modo de tratar un error, la autoestima y el fracaso escolar para concluir con consideraciones sobre la corrección de errores en el aula y en las evaluaciones.

Diferentes modos de entender un error

En la literatura psicológica y en la práctica pedagógica, podemos encontrar diferentes modos de entender el error. Al respecto, J. P. Astolfi (1999) invita a reflexionar a partir de una cita muy sugerente del epistemólogo Gastón Bachelard (1985): "Los profesores, sobre todo los de ciencias, no comprenden que los alumnos no comprenden. Se imaginan que la mente sigue los mismos pasos de una lección; que los alumnos pueden hacerse con una cierta *cultura* si los profesores les imparten la misma clase una y otra vez; o que pueden llegar a entender una demostración si se les repite paso a paso".

En oposición a esto, el mismo epistemólogo, que estudió la formación del espíritu científico y acuñó el concepto de *obstáculo epistemológico,* escribe frases como las siguientes:

> "Se conoce contra el conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, superando lo que en la mente hace de obstáculo".
>
> "No hay verdad sin error rectificado".
>
> "La esencia misma de la reflexión está en comprender que no habíamos comprendido".

Estas citas insinúan que el error es inherente al proceso de aprender. Pero cabe preguntarse si todos los errores que cometen los alumnos son, necesariamente, momentos de su proceso de construcción de conocimiento.

Hay algunos errores ligados al azar o a la distracción. Alicia Camilloni (1994) habla de estos como *errores no inteligentes.* Es difícil anticipar este tipo de errores y diseñar estrategias para evitarlos, porque dependen de factores personales o de imprevistos: falta de sueño que afecta la atención en la lectura de un enunciado, elección por azar de un ítem en una prueba de selección múltiple, ruido o ansiedad al escuchar una consigna, alguna patología de la atención serían situaciones que propician este tipo de error.

En contraposición a estos últimos, la misma autora habla de *errores inteligentes* y, al respecto, consigna que, para cometerlos, hay que "saber algo". Aclaremos este aspecto con una muestra. ¿Ha observado que los niños, cuando están aprendiendo a hablar, suelen conjugar verbos de un modo que, a los adultos, les resulta gracioso?; por ejemplo, "ite" en lugar de "andate", o "se vayó", en lugar de "se fue". ¿Dónde está el origen de estos errores? En la aplicación de reglas de conjugación que, en el caso de los verbos regulares, funcionarían bien.

Los errores inteligentes pueden deberse a las siguientes causas:

- *Una estructura cognitiva está incompleta o necesita reestructurarse.*
  Por ejemplo: los profesores de Biología comentan que, cuando les piden a los alumnos que ubiquen los hongos entre los seres vivos, los estudiantes suelen considerar a aquellos como vegetales, por asociación con otros seres que crecen en la tierra, se comen, no se mueven. Si el docente les brinda contraejemplos que dejen en crisis estos supuestos —como "Los hongos no hacen fotosíntesis" o "El hongo que vive en el pie de una persona, ¿es una planta?"—, los alumnos empiezan a distinguir cuáles de sus saberes

previos estaban aplicando incorrectamente u omitían a la hora de incurrir en el error. Esta falla no puede cometerse sin saber que existen seres vivos que se clasifican según diferentes reinos y que los individuos de un mismo reino comparten características entre sí.

- *Un proceso cognitivo que no está siendo utilizado en forma eficiente.*
  Por ejemplo: en la síntesis de un texto, se omitió una de las ideas principales, y se incluyó una accesoria, que fue mal jerarquizada.

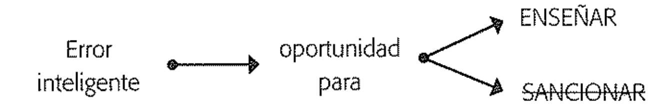
- *Una estrategia cognitiva transferida en forma automática.*
  Por ejemplo: al presentarle al alumno un problema cuyo enunciado es similar a otro ya resuelto, él puede intentar aplicar la estrategia que fue exitosa en la ocasión anterior sin considerar algunas variables que determinan que esa estrategia no sea pertinente en el segundo caso.

Errores

Clase	Causa
Inteligentes	Estructura cognitiva incompleta o con necesidad de reestructuración. Proceso cognitivo usado ineficientemente. Estructura cognitiva transferida en forma automática.
No inteligentes	Falta de sueño. Ruido o ansiedad al escuchar/leer una consigna. Patología de la atención. Otras.

Alicia Camilloni, 1994.

Los errores inteligentes, correctamente tratados, son excelentes oportunidades para enseñar y evaluar el proceso de aprendizaje.



Cuando son compartidos y se refieren a un campo de saber específico, se consideran *errores sistemáticos,* y los docentes los anticipan gracias al conocimiento de numerosas investigaciones que los han detectado. Se volverá sobre el error sistemático en profundidad, en el apartado siguiente. Se menciona aquí porque parece importante señalar que conocer este tipo de situaciones permite

diseñar estrategias de enseñanza y evaluación más adecuadas.

Antes de conocer otra clasificación de errores, es interesante observar, siguiendo la propuesta de Astolfi (1999), los modos de entender el error que se relevan en la bibliografía psicológica y pedagógica. Según este autor, aparecen fundamentalmente tres modos:

- Error como falta.
- Error como falla en el programa.
- Error como obstáculo.

La tabla resume las implicancias de cada concepción:

	Falta	Falla en el programa	Obstáculo
Estatus del error	Se niega el error, o se lo concibe como un disparate.	Se niega el error, o se lo concibe como una desviación del plan.	Se concibe el error como un indicador de tareas intelectuales y de conflictos cognitivos a los que el pensamiento se está enfrentando en el proceso de aprendizaje.
Origen del error	Distracción del alumno.	Falla en la programación de actividades de aprendizaje.	Dificultad en la apropiación del contenido para aprender.
Modo de tratarlo	Evaluación a posteriori para castigarlo.	Tratamiento a priori para prevenirlo.	Trabajo in situ para considerarlo parte del proceso.
Modelo didáctico de referencia	Modelo *tradicional*, basado exclusivamente en la transmisión.	Modelo *tecnicista*, basado en las teorías conductistas del aprendizaje.	Modelo *de enseñanza reflexiva,* basado en teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje.

La posición constructivista respecto del error implica:

- Aceptar que este es inevitable y comprender que negarlo o pasarlo por alto no implica eliminarlo.
- Asumir que es necesario reflexionar junto con el sujeto que comete el error para ayudar, en primera instancia, a tomar conciencia de él para luego superarlo, lo que significará lograr un aprendizaje más complejo y profundo.
- Investigar cuáles son los errores sistemáticos de las disciplinas que enseñamos para proponer situaciones que permitan explicitarlos y tratarlos.

Los errores sistemáticos

> El *error sistemático* es el que la mayoría de los sujetos comete con cierta regularidad, en un momento evolutivo dado, o en el proceso de dominio de un contenido determinado.

La noción de "error sistemático" surge de las investigaciones de Jean Piaget, quien indaga acerca de la génesis del conocimiento a partir de una observación: todos los niños de la misma edad solían equivocarse en las mismas preguntas cuando se les administraba el Test de inteligencia de Binet, que pretendía medir el cociente intelectual, considerado entonces indicador del nivel de inteligencia de un sujeto.

Son famosas las muestras de errores sistemáticos, las pruebas de conservación de la sustancia, las falencias observadas en los niños cuando aprenden a leer, etc. A partir de la teoría de Piaget, el error comenzó a ligarse a la madurez. Más adelante, se descubrió que los errores dependen también del contenido que se está tratando de aprender.

Hoy existen investigaciones que dan cuenta de errores sistemáticos en la construcción de conocimiento matemático, físico, biológico, en ciencias sociales, y en otros campos de saber. El modo habitual de tratar estos errores, una vez identificados, es plantear situaciones problemáticas a partir de las cuales se expliciten y cuestionen las concepciones equivocadas, de modo que los alumnos que las sostienen se vean en la necesidad de cambiarlas. Esto se logra con contraejemplos y con la confrontación con otros compañeros que hayan superado la noción errónea y ayuden a sus pares a iniciar el camino del cambio conceptual.

Por ejemplo, los alumnos de entre 10 y 12 años suelen tener dificultades para comprender que *monarquía* y *república* no son sinónimos de *dictadura* y *democracia*, respectivamente. Para tratar la asociación errónea habitual, un docente podría proponer el siguiente problema: "¿Qué es más democrática: la monarquía española de Juan Carlos I, de España, o la República iraquí, durante la época de Saddam Hussein?".

Para plantear esta intervención, el profesor de Historia debía conocer la sistematicidad del error. De lo contrario, se hubiera inclinado a definir cada uno de los cuatro términos y, probablemente, habría provocado un aprendizaje superficial.

Pero no todos los errores que se producen en las instituciones educativas son sistemáticos o están ligados, sobre todo, al dominio de la asignatura. En el apartado siguiente, se analizan tipos de errores y el tratamiento que requieren.

Identificar errores y tratarlos

Existen tipos de errores que se presentan especialmente en el aula o durante la resolución de tareas escolares. Analicemos sus orígenes y formas de intervenir en cada caso.

1. Errores que resultan de la interpretación incorrecta de las consignas de trabajo

Estos errores pueden deberse a dificultades en la comprensión de enunciados, preguntas o instrucciones orales o escritas. En ocasiones, los textos escolares o los modos de preguntar, que son diferentes de los utilizados en la vida cotidiana, pueden causar la falta de comprensión. También es posible que los alumnos no interpreten correctamente qué se espera de ellos cuando se les pide que *analicen* o *justifiquen*. Una tercera posibilidad es que estén más atentos a lo que se espera que contesten que a comprender qué deben hacer.

Para tratar estos errores, es necesario:

- Prestar especial atención a la formulación de consignas precisas y explícitas en sus demandas.
- Verificar que todos los términos de las consignas sean *transparentes* para los estudiantes.

2. Errores que resultan de hábitos escolares o de la mala interpretación de expectativas *(Oficio de alumno)*

En relación con este tipo de error, Astolfi (1999) recoge una anécdota: "(El docente preguntó) ¿En la Edad Media, los habitantes de las ciudades construían...? Las respuestas que surgían de los alumnos eran: *¡Casas!, ¡Establos!* La respuesta correcta era, evidentemente, *Catedrales*. Al escuchar la respuesta, muchos alumnos abrían los ojos con asombro y caían en la cuenta: *¡Claro! Si estamos en la clase de Historia*".

Para tratar este tipo de errores que surgen de la dinámica misma de las costumbres escolares, es prudente:

- Realizar un trabajo crítico sobre las expectativas que se tienen cuando se solicita algo a los alumnos.
- Explicitar las reglas del intercambio; por ejemplo: está permitido opinar algo diferente de lo dicho en clase o de lo expresado en el libro, si explican las razones de sus opiniones.

- No ofrecer enunciados o preguntas que, en su formulación, contengan pistas de la respuesta que se quiere obtener.

3. Errores que resultan de concepciones previas (teorías implícitas y representaciones sociales)

Un ejemplo de este tipo de error es el que se mencionó sobre la idea del hongo como vegetal. Para tratar este tipo de error, parece oportuno:

- Guiar para conseguir explicitar las ideas previas.
- Confrontar esas ideas utilizando contraejemplos.
- Mostrar la distancia entre las ideas explicitadas y las teorías científicas, de modo que el estudiante tome conciencia de su error y reestructure su esquema cognitivo con respecto al tema en cuestión.

4. Errores ligados a operaciones intelectuales implicadas en el proceso de aprendizaje o a la selección de procesos inadecuados

En ocasiones, se solicitan tareas aparentemente sencillas sin advertir que implican operaciones que, a los estudiantes, les resultan complejas o, al menos, difíciles de identificar. Por ejemplo, en Matemática, a los niños, les resulta más sencillo resolver correctamente un problema que requiere hacer una suma –si esta se asocia a la ganancia–, que si el enunciado se refiere a una pérdida. Veamos el ejemplo de resolución de problemas:

> Frente al enunciado "Gastón tenía 7 figuritas y ganó 5 en el recreo. ¿Cuántas se lleva a su casa?", los alumnos de 7 años dicen rápidamente: 12 figuritas. Pero si el enunciado consigna: "A Gastón, le quedan 7 figuritas después de perder 5 en el recreo. ¿Cuántas había traído de su casa?", muchos niños dudan, y algunos tienden a hacer una operación de resta, al asociar la sustracción a la pérdida.

La comprensión lectora también presenta dificultades que los docentes atribuyen a dificultades generales para leer, sin contemplar que leer un texto y comprenderlo implica entender el contexto del texto y tener conocimientos previos que ayuden a interpretar su contenido. En este sentido, no es lo mismo leer un texto de Biología que de Historia. Para tratar este tipo de errores, se recomienda:

- Trabajar sobre la adquisición de estrategias de resolución de problemas en cada área y, al mismo tiempo, ayudar a adquirir estrategias generales para aprender.
- Estimular el desarrollo de la metacognición y la autorregulación.

5. Errores debidos a la sobrecarga cognitiva

Para pensar, aprender y comprender, se necesitan informaciones sobre las cuales aplicar las operaciones cognitivas. Esto implica un esfuerzo de memoria. Se suele operar con dos tipos de memoria: la *memoria a largo plazo,* en la que almacenamos aquello que aprendimos, y la *memoria a corto plazo,* que activamos en un momento determinado. Si se pierden datos de la memoria a corto plazo, difícilmente se recuperen. No sucede así con la de a largo plazo.

Cuando se lee el enunciado de un problema o de una consigna, hay que retener datos en la memoria a corto plazo y, al mismo tiempo, activar conocimientos que teníamos *archivados.* La memoria a corto plazo es limitada y cuanta más información deba retener, más probabilidades hay que se produzcan lagunas y pérdidas de datos que nos lleven a equivocarnos.

Para tratar este tipo de errores, es importante:

- Ayudar a los alumnos a analizar la complejidad de la tarea y a descomponerla en actividades más acotadas que puedan ser resueltas por etapas.
- Plantear enunciados y consignas cuyas dimensiones pueda abordar el sujeto que deba resolverlas (grado óptimo de incertidumbre)[1].

6. Errores que tienen origen al transferir, en forma mecánica, modelos de análisis o conceptos de una disciplina a otra

La transferencia de aprendizajes es un proceso complejo que no siempre se activa espontáneamente y, a veces, trae problemas. Para transferir en forma correcta, es necesario distinguir los conceptos clave o nodales de cada campo de saber.

¿Cuántas veces en Física, por ejemplo, los alumnos se concentran en las fórmulas y tratan de resolver como en Matemática, sin prestar atención al fenómeno físico que están analizando? Esto se debe a que no perciben correctamente las relaciones entre ambas disciplinas y solo se concentran en los *parecidos.* Para tratar este tipo de error, se necesita promover:

[1] Se extrapola aquí un concepto de Jerome Bruner: el grado óptimo de incertidumbre es aquel que despierta en el sujeto la necesidad de encontrar una respuesta para una situación que no puede resolver, pero sin percibir que dicha operación supera sus posibilidades.

- El análisis de los rasgos estructurales de ambas disciplinas e identificar las semejanzas y diferencias entre estas.
- La activación del conocimiento condicional (cómo, cuándo y por qué se puede aplicar determinado modo de operar, analizar, resolver).

7. Errores causados por la complejidad propia del contenido

Muchos conceptos científicos son contraintuitivos y, en varias disciplinas, hay convenciones arbitrarias y sistemas de símbolos ajenos a la experiencia cotidiana. Esto hace que el abordaje de dichos conceptos sea más difícil.

Un ejemplo que suele citarse (Howard Gardner, 1993) es el siguiente: se preguntó a alumnos de los últimos años de secundario qué fuerzas actúan en la caída de una moneda lanzada al aire. A pesar de haber estudiado en Física la fuerza de gravedad, la mayoría respondía que, además, influía la fuerza con que la moneda había sido lanzada. En este caso, se evidencia que el razonamiento de los alumnos obedece a inferencias que resultan de observar el fenómeno y de pensarlo desde el sentido común, lo que los lleva a afirmar que la mano que lanza tiene influencia en la caída. Para trabajar con errores de este tipo, es importante:

- Tratar especialmente los *nudos* de dificultad.

Errores	Sugerencias para tratarlos
Debidos a la interpretación incorrecta de consignas de trabajo.	• Prestar atención a la formulación de consignas precisas y explícitas. • Verificar que los términos de las consignas sean *transparentes* para los estudiantes.
Que resultan de hábitos escolares o de la mala interpretación de expectativas.	• Realizar un trabajo crítico sobre las expectativas que se tienen cuando se solicita algo. • Explicitar las reglas del intercambio. • Evitar ofrecer enunciados o preguntas que, en su formulación, contengan pistas de la respuesta.
Que resultan de concepciones previas.	• Guiar para conseguir explicitar las ideas previas. • Confrontar esas ideas utilizando contraejemplos. • Mostrar la distancia entre las ideas explicitadas y las teorías científicas, de modo que el estudiante tome conciencia de su error y reestructure su esquema cognitivo.

Errores	Sugerencias para tratarlos
Ligados a operaciones intelectuales implicadas en el proceso de aprendizaje o a la selección de procesos inadecuados.	• Trabajar sobre la adquisición de estrategias de resolución de problemas en cada área y ayudar a adquirir estrategias generales para aprender. • Estimular el desarrollo de la metacognición y la autorregulación.
Debidos a la sobrecarga cognitiva.	• Ayudar a los alumnos a analizar la complejidad de la tarea y a descomponerla en otras más acotadas. • Plantear enunciados y consignas cuyas dimensiones pueda abordar el sujeto.
Que tienen origen al transferir mecánicamente modelos de análisis o conceptos de una disciplina a otra.	• Analizar los rasgos estructurales de ambas disciplinas e identificar las semejanzas y diferencias entre estas. • Activar el conocimiento condicional.
Causados por la complejidad propia del contenido.	• Tratar los *nudos* de dificultad.

Error, autoestima y fracaso escolar

Antes de concluir este capítulo, es importante invitar a reflexionar acerca de los efectos que tiene en los alumnos el modo en que se tratan los errores. Si se recuerdan los tres modos de entender el error ya expuestos, se puede decir que el tratamiento de los errores como falta es, aún, una práctica arraigada en el sistema educativo y en la vida cotidiana de las aulas. Cuando se concibe el error como falta, generalmente, se penaliza. Si la penalización es una práctica habitual, acarrea efectos negativos sobre la autoestima de los alumnos penalizados, y conlleva consecuencias en el desarrollo de sus competencias para aprender.

Los autores que se han dedicado a estudiar el *aprendizaje estratégico* —entendido como el desarrollo de competencias para aprender a aprender, resolver problemas y convertirse en aprendiz autónomo— han observado que las creencias sobre la propia inteligencia inciden en la capacidad de un sujeto para resolver problemas. De este modo, los alumnos que creen que la inteligencia es una *"entidad" fija* (se es o no inteligente) experimentan los errores como fracaso y los atribuyen a su propia incapacidad. Ante un nuevo problema, estos estudiantes suelen resignarse con frases como "yo no sirvo para esto", y luego evitan el desafío o no son persistentes en la búsqueda de soluciones alternativas después del primer intento fallido.

En contraposición, los alumnos que creen que la inteligencia es *incremental*

–se desarrolla y puede aumentar–, ante un error, encuentran un desafío que permite probar nuevas estrategias y superarse.

Inteligencia { Incremental / Monto fijo }

¿Cómo se forman las creencias sobre la propia inteligencia? Se construyen y refuerzan en la interacción que cada sujeto tiene con *otros referentes significativos:* padres, docentes, pares... Al respecto, Carles Monereo (2007) comenta: "Nunca estamos solos, ni siquiera cuando estamos solos. A esta altura, es poco discutible que es la temprana interacción con otros seres humanos la que nos permite construir, en palabras de Bruner (2000): 'no sólo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes'". Además, el clima emocional en el que se dan los intercambios incide en la internalización de expectativas, metas y modelos de actuación a partir de los cuales los niños forman su autoimagen como sujetos y como alumnos. Al respecto, los autores que han estudiado estos temas argumentan que la calidad de la relación adultos significativos–niños promueve o no el sentido de autonomía, la percepción de la propia competencia y las posibilidades de autorregulación cognitiva y emocional necesarias para el éxito escolar.

Lo expuesto hasta aquí permite tomar conciencia de que, cuando se penalizan errores sin trabajar sobre ellos, se corre el riesgo de impactar negativamente en la concepción de inteligencia y competencia que un alumno tiene sobre sí mismo, y esto puede condicionar sus actuaciones futuras.

Si a las reflexiones anteriores se les agrega el considerar tanto el efecto Pigmalión en el aula[2] como los estudios de Perrenoud (1996), que muestran cómo se construyen las nociones de éxito y fracaso escolar a partir de los sistemas de promoción y prácticas de evaluación sumativa, podremos comprender que no son inocuas las costumbres arraigadas de señalar faltas en forma permanente, sin analizar sus orígenes ni brindar apoyo u orientación.

Es importante recordar que utilizar el error para humillar y castigar la *mala conducta* con *baja nota* es una práctica contraria al espíritu de la evaluación formativa e incide en la repetición de experiencias de fracaso. Si se superan estos viejos hábitos y se entiende el error como una oportunidad para aprender, se contribuirá a fortalecer las capacidades de los alumnos y a reducir el preocupante fenómeno de la repitencia.

[2] Los investigadores Robert Rosenthal y Lenore Jacobson publicaron un estudio (en 1968; la edición aquí consultada y que figura en la bibliografía es de 1980) en el que mostraron a un grupo de profesores que recibieron un listado de alumnos con calificaciones, según las cuales algunos tenían, históricamente, buen rendimiento, y otros no. Esto generó expectativas acorde con las notas, y cuando los docentes se hicieron cargo del curso, las hicieron realidad a través del mecanismo de profecía autocumplida, según el cual las expectativas de una persona determinan su conducta, lo que provoca en los demás unas respuestas que confirman las expectativas iniciales.

La corrección de errores en el aula y en las evaluaciones

Hasta aquí se analizaron modos de concebir el error en el proceso de aprendizaje, y se presentaron clasificaciones de errores prestando atención a su origen y al modo de tratarlos. Pero cuando los docentes se hallan en el aula o cuando corrigen una evaluación, ¿cómo se dan cuenta de qué tipo de error se trata?

La sola respuesta a una pregunta o consigna no siempre es suficiente para detectar el origen del error. La mayoría de las veces, se necesita más información, que sólo se obtendrá formulando preguntas para que el alumno argumente. Por esta razón, es importante que se revise el modo de corregir los errores. Como se señaló en el apartado anterior, no es suficiente decir *está mal,* pero tampoco alcanza con enunciar la respuesta correcta. Si se quiere que los errores sean el punto de partida para profundizar el aprendizaje, deben convertirse en una oportunidad para dialogar, investigar, reflexionar.

En el marco de la evaluación formativa, el error es un buen punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación, un ejercicio de autoevaluación o coevaluación.

Es cierto que no siempre se podrán detectar y tratar todos los errores de los alumnos, pero si se conocen los que son sistemáticos de las disciplinas que enseñamos, se revisa el diseño de consignas, preguntas y textos, se planifican las preguntas orales, y nos mantenemos abiertos y sensibles a la emergencia de los errores –que a veces, pasan desapercibidos–, se mejorarán las prácticas de enseñanza y evaluación.

Es importante también prestar atención al tiempo que media entre la ocurrencia del error y su corrección. Cuanto menor sea ese tiempo, mayores posibilidades tendremos de trabajar sobre ese error. A medida que el intervalo entre la aparición del error y el momento de corrección aumenta, crece el riesgo de que aquel persista y se haga resistente al cambio.

Error •→ Corrección — + posibilidad de trabajar con el error. / - riesgo de que este persista.

Error •————→ Corrección — - posibilidad de trabajar con el error. / + riesgo de que este persista.

Para concluir este capítulo, elegimos una cita: "Quizá lo más importante que podamos hacer como docentes es identificar los errores. Identificar quiere decir que no siempre vamos a poder saber cuál es la causa de los errores. Pero en algunos casos sí, y en la medida en que podamos categorizar los errores posibles, podremos enseñar" (Camilloni, 1994).

Bibliografía

ÁLVAREZ, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata [también en línea parcialmente]. (Disponible en: <http://books.google.com.ar/books?id=3XpMS9d3nLsC&dq=%22Evaluar+para+conocer,+examinar+para+excluir%22&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=aFaRTLuNGcGB8gbM1uHnDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCIQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>) [Consulta: 15/9/2010].

ASTOLFI, Jean-Pierre (1999): *El "error", un medio para enseñar.* Sevilla: Díada.

BACHELARD, Gastón (1985): *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRANDFORD, John D. y Nancy J. VYE (1984): "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza", en Lauren B. RESNICK y Leopold E. KLOPFER: *Currículum y cognición.* Buenos Aires: Aique.

BRUNER, Jerome (2000): *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

CAMILLONI, Alicia (1994): "El tratamiento del error en situaciones de baja interacción y respuesta demorada", en Edith F. LITWIN, Mariana MAGGIO y Hebe ROIG (comps.): *Educación a distancia en los 90.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

GARDNER, Howard (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Paidós.

JONES, Beau Fly; Annemarie SULLIVAN PALINCSAR; Donna OGLE y Eileen CARR (1997): *Estrategias para enseñar a aprender.* Buenos Aires: Aique.

LITWIN, Edith F. y colaboradores (2005): "La evaluación desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos", *Novedades Educativas,* núm. 170, 14-17.

MONEREO, Carles (2007): *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el self y las emociones*. Barcelona: EOS.

PERRENOUD, Philippe (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar.* Madrid: Morata.

POZO, Juan I. y Carles MONEREO (coords.) (1999): *El aprendizaje estratégico.* Madrid: Santillana.

ROSENTHAL, Robert y L. JACOBSON (1980): *Pigmalión en el aula: los efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Marova.

SANMARTÍ, Neus (2007): *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 8

A modo de cierre

La escena se desarrolla en la sala de profesores entre dos docentes que van a integrar la mesa examinadora de Historia de 4.° año. La discusión se genera entre la presidenta de mesa, la "doctora" Juárez, titular de la asignatura, y un docente vocal, el profesor Rivas. La fama de Juárez se conoce de lejos y, para Rivas, representa un primer desafío.

Rivas: Me presento, soy el Profesor Rivas.

Juárez: Ah... bueno, vamos, entonces. Son alrededor de cuarenta alumnos.

Rivas: Treinta y nueve —le muestra—, tengo la planilla.

Juárez (*Mira el reloj*): Y tengo que terminar antes de las tres.

Rivas: Doctora, la esperé antes de ir al aula porque quería saber con qué criterio vamos a examinar.

Juárez: ¿Criterio? Conozco un solo criterio: (*remarcando*) "que sepan".

Rivas: Por supuesto. Pero que sepan, ¿qué?

Juárez: ¡Historia! ¡¡¡Es obvio!!!

Rivas: ¿Es obvio? Si de 45 alumnos, 39 se llevan la materia, no es tan obvio.

Juárez: Creo que usted quiere decirme algo y no se atreve...

Rivas: Simplemente, que aunáramos criterios porque yo examino a todos los alumnos; es lo que corresponde, ¿no?

Juárez: No es lo que se estila, pero si quiere tomarse el trabajo de interrogar, encantada.

Rivas: Perdón, pero no interrogo, no me gusta ni el sonido de esa palabra: converso.

Juárez: ¿Y qué quiere decir "conversar"?

Rivas: Quiero que se confíen, que se sientan cómodos. Así pueden aprender lo que no saben. Después de todo, se trata de eso: queremos que aprendan, ¿no?
Juárez: De manera que el examen, para usted, ¿es una clase?
Rivas: ¡¡Una clase extraordinaria!! ¡¡La más difícil de dictar!! Aspiro a que si un alumno resulta aplazado, por lo menos, sepa que perdimos los dos. La enseñanza es un servicio. ¿Usted, no opina lo mismo[1]?

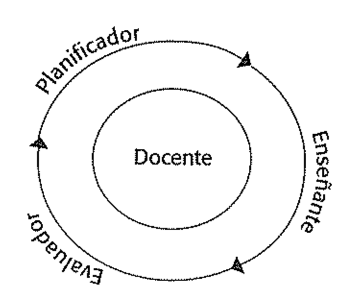
La cita evidencia dos concepciones diferentes acerca de la evaluación y muestra cómo las maneras de entender:

- el aprendizaje y
- la enseñanza

que un docente tenga incidirán en sus prácticas a la hora de evaluar a los alumnos.

Como se expresó en capítulos anteriores, la evaluación para el aprendizaje es parte indisociable de la enseñanza. Su foco principal está centrado en los alumnos. Intenta promover un compromiso con los objetivos de aprendizaje y una comprensión compartida con los docentes acerca de los criterios e indicadores de calidad. También ofrece a los alumnos guías y orientaciones para mejorar sus procesos y avances, y pretende desarrollar en ellos la capacidad de autoevaluarse y convertirse en aprendices reflexivos y autónomos.

Pero, asimismo, la evaluación brinda información a los docentes sobre su propio desempeño. Relevar lo que los alumnos comprenden, lo que les resulta difícil para aprender, lo que les interesa, lo que les despierta curiosidad permite al docente revisar sus estrategias de enseñanza, los recursos que utiliza, sus modos de vincularse con los alumnos. Como plantea el español Carlos Rosales (2000): " (...) evaluar es reflexionar sobre la enseñanza", es pensarse como *planificador*, como *enseñante* y *evaluador*.



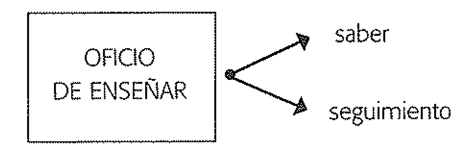
[1] Extraído y adaptado de Fernández Tiscornia, Nelly (1984): "Exámenes", en Eduardo Dayán (comp.): *Guiones televisivos. Antología.* Buenos Aires: Colihue.

Para que esto suceda, no alcanza sólo con la voluntad o el interés de los docentes, sino que se necesita generar espacios organizados en las escuelas para que los enseñantes dialoguen con sus pares, con sus directivos, ofrezcan retroalimentaciones y las reciban a fin de revisar sus prácticas docentes. En *Evaluar la enseñanza*[2], la especialista argentina Edith Litwin plantea:

> Una manera diferente de analizar las prácticas de la enseñanza consiste en analizarlas a la luz de lo recientemente acontecido. Escribir, una vez finalizada la apreciación de la clase, la diferencia entre lo planeado y lo que ocurrió, los aciertos o las dificultades, permite reflexionar de manera crítica en torno a lo vivido. Se describen, primero, las acciones implementadas, recordando la secuencia de la clase y lo no previsto en lo sucedido. Se tratarán de reconocer las preguntas o las explicaciones que dieron lugar a la participación de los estudiantes. Una vez descripta la clase e identificadas las acciones que se desplegaron, se tratará de reconocer la capacidad para diferenciar las cualidades de la acción llevada a cabo... Matices, sutilezas e interpretaciones se irán construyendo paulatinamente y permitirán afinar nuestra perspectiva de análisis.

Trabajar de este modo impactará en el aprendizaje de sus alumnos. De acuerdo con el pedagogo francés Philippe Meirieu (2006):

> (...) enseñar consiste siempre en lo mismo, independientemente de si se ejerce en educación infantil o en una clase de segundo de bachillerato, de si se trata de transmitir las bases de la clasificación decimal o la técnica de la derivación... Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento. Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que dispone. Y todavía hay más: el *saber* y el *seguimiento* son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa.



[2] Disponible en línea: <http://educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/16_Evaluar/imprimir.asp>. Consulta: 16/9/2010.

Por esto, trabajamos el concepto de *retroalimentación* pensando no sólo en cómo mejorar el proceso de aprendizaje, sino también en la manera de acompañar a los alumnos en su camino hacia la reflexión crítica ante sus producciones. Una forma de seguimiento que implica, a la vez, proporcionarles instrumentos que les permitan construir un sendero autónomo y creativo.

Los invitamos, entonces, a poner en práctica algunos conceptos trabajados a lo largo del libro a partir de la siguiente actividad:

Reflexionando sobre lo aprendido

1. Identifique algo que va a recordar a partir de hoy.
2. Comente algo que haya descubierto como novedoso.
3. Escriba una sugerencia para la próxima evaluación que planifique.
4. Enuncie qué preguntas nuevas se formuló durante la lectura.
5. ¿Qué ideas, concepciones, tenía acerca de la evaluación antes de comenzar a leer este libro y cuáles se lleva al finalizar su lectura?
6. Comparta con un colega algo que piensa usar en los próximos días a partir de la información o de las actividades que aprendió al leer este libro.

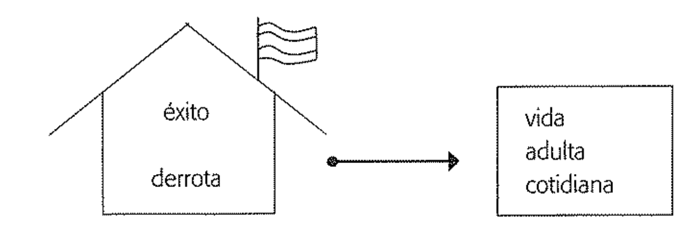
A partir del recorrido hecho, más que establecer certezas o respuestas acabadas, entendemos que es importante abrir las puertas para nuevas preguntas que interpelen las prácticas y las teorías sobre el trabajo cotidiano, en general, y la evaluación, en particular, que los docentes realizan en el aula. Por esto, compartimos algunas que nos formulamos y a partir de las cuales, iniciamos la escritura de este libro:

- ¿Cómo contribuir a la convivencia entre las prácticas de evaluación formativa y sumativa?

- ¿Cómo sostener en el tiempo retroalimentaciones que impacten sobre los alumnos como aprendices y sobre los docentes como enseñantes?
- ¿Es posible generar políticas educativas que consideren la evaluación formativa como una práctica relevante para las instituciones escolares?
- ¿Se necesita destinar más tiempo al tema de la evaluación en la formación docente?
- ¿Cómo aumentar la conciencia acerca del impacto emocional de la evaluación en los alumnos?

Estas preguntas expresan nuestras preocupaciones acerca de los aspectos instrumentales y, además, de la función social y ética de la evaluación. Los contextos socioeconómicos influyen profundamente en las acciones de los docentes y en el compromiso de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje. Pero un trabajo reflexivo y crítico sobre el accionar cotidiano de la evaluación permitiría crear condiciones de mayor equidad entre los diversos grupos de alumnos, y entre ellos y los profesores, así como condiciones de mejores logros educativos que puedan obtener los estudiantes

Según Juan Manuel Álvarez Méndez (2003): "(...) la obligación moral del docente es no dar por perdido ningún caso en cuanto desarrollo formativo de las personas desde la enseñanza comprometida con el cambio". Es necesario considerar, por lo tanto, que el éxito o la derrota en el contexto escolar pueden traducirse más allá de las fronteras del aula y provocar consecuencias en la vida adulta cotidiana.



Este esfuerzo será el motor para evitar que el fracaso escolar se convierta en exclusión social.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2003): *La evaluación a examen.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAMILLONI, Alicia y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ TISCORNIA, Nelly (1984): "Exámenes", en Eduardo DAYÁN (comp.): *Guiones televisivos. Antología.* Buenos Aires: Colihue.

GINÉ, Núria; Artur PARCERISA y Artur PARCERISA ARÁN (2000): *Evaluación en la educación secundaria.* Barcelona: Graó.

LITWIN, Edith F. (2008): *El oficio de enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

MEIRIEU, Philippe (2006): *Cartas a un joven profesor.* Barcelona: Graó.

ROSALES, Carlos (2000): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Narcea. [También en línea parcialmente]. (Disponible en <http://books.google.com.ar/books?id=4-4ZDg-63aQC&dq=rosales+%2B+%22evaluar+es+reflexionar%22&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=b1iSTL_NL8P78AaFvMWqBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCIQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>). [Consulta: 16/9/2010].

SALINAS, Dino (2002): *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad.* Barcelona: Graó.

Nueva carrera docente

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta Colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS

- *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*
  SILVINA GVIRTZ, SILVIA GRINBERG, VICTORIA ABREGÚ
- *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*
  CLAUDIA ROMERO

SERIE **El abecé de...**

- *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*
  HORACIO ITZCOVICH (COORD.)
- *Leer y escribir: el día a día en las aulas*
  ANA MARÍA KAUFMAN (COORD.)
- *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*
  MELINA FURMAN Y MARÍA EUGENIA DE PODESTÁ

